



HAL
open science

**Le rôle du corps et du contact physique avec
l'environnement dans l'éducation à l'écocitoyenneté : en
quelle mesure le corps et les apprentissages corporels
peuvent-ils devenir des leviers de l'éducation à
l'écocitoyenneté ?**

Mariam Kostanian

► **To cite this version:**

Mariam Kostanian. Le rôle du corps et du contact physique avec l'environnement dans l'éducation à l'écocitoyenneté : en quelle mesure le corps et les apprentissages corporels peuvent-ils devenir des leviers de l'éducation à l'écocitoyenneté?. Sciences de l'information et de la communication. 2021. dumas-03669651

HAL Id: dumas-03669651

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03669651v1>

Submitted on 16 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Master 1 professionnel Gestion de l'environnement

Parcours Communication écociyenne, Patrimoines et Développement durable

Le rôle du corps et du contact physique avec l'environnement dans l'éducation à l'écociyenneté

En quelle mesure le corps et les apprentissages corporels peuvent-ils devenir des leviers de l'éducation à l'écociyenneté ?

Mémoire soutenu sous la direction de Jacques Araszkievitz

Avec comme assesseur-e Aurélie Selvi en juin par Mariam Kostanian

Année 2020-2021

Remerciements

Je tiens donc à cet endroit à remercier M. Jacques Araszkievitz pour avoir accepté la direction de ce mémoire, les conseils méthodologiques, pour le cours sur la smart city et le webinaire « Société de surveillance : fantasme ou réalité ? », sur lesquelles s'est basée la réflexion pour le Chapitre 3. Mes remerciements vont également à tous les professeurs du M1 Comedd pour la transmission de connaissances sur les enjeux actuels de la transition et de la communication écocitoyenne. Je remercie également Émilie Demoinet et la Mission écoresponsable pour le projet tutoré que j'ai pu mener avec mes collègues Drabya et Ninon sur les jardins universitaires, et qui m'ont apporté beaucoup de joie de travailler ensemble dans cette année académique un peu particulière.

Mes remerciements vont à toutes les personnes qui m'ont beaucoup appris durant ce travail de recherche et sans qui ces recherches ne seraient sans doute moins intéressantes et authentiques. Je remercie Audrey de son association « Écuries SC », Mélaine G. et Roxane F. pour leurs témoignages, ainsi que tous les membres de l'association Shilakong et particulièrement Yoann S. Dans toutes les recherches-actions, je tiens à remercier les animateurs et les professeurs des écoles et les élèves pour le travail commun dans les projets comme « A la découverte d'un jardin en permaculture(ADJEP) » et également Olivier Ciais pour ses témoignages sur l'éducation, et « Les Petits Débrouillards » pour m'avoir intégrée dans l'équipe des animateurs .

Enfin, je remercie tous mes camarades du M1 Comedd pour le soutien mutuel et l'entraide et les séances de travail communes qui ont facilité pour tous le déroulement de l'année, malgré des phases difficiles de confinement et d'enseignement à distance.

Résumé du mémoire

Dans l'éducation et la communication, la théorie de l'engagement et de l'apprentissage trace encore souvent une dichotomie entre le corps et la cognition. Or, il semble que dans l'éducation à l'écocitoyenneté, demandant un rapport éthique à l'environnement ainsi qu'un engagement moral et politique, la communication ne peut pas se passer d'une dimension affective et sensorielles donc *corporelles*, d'expériences réellement vécues, porteuses de sens pour l'engagement écocitoyen. Ainsi, ce mémoire s'intéresse au rôle des différents apprentissages corporels ("embodied learning") dans l'engagement écocitoyen dans l'activisme, dans les associations écocitoyennes et

éducatives. A travers les entretiens et les recherches-actions menées dans les Alpes-Maritimes nous tenterons de déterminer ce que signifie concrètement la formation d'un rapport écocitoyen à l'environnement et en quoi le corps prend un rôle politique dans cet apprentissage. Or, cette recherche nous amènera également à constater les conceptions différentes, voire contradictoires de l'éducation écocitoyenne. Ainsi le corps prendra tantôt la place d'un outil d'apprentissage éthique et politique d'une « écocitoyenneté critique et participative », et tantôt il deviendra le vecteur d'une instrumentalisation *biopolitique* et *disciplinaire* où l'éducation écocitoyenne prend une dimension gestionnaire et dépolitisée.

Abstract

In education and communication, the theory of engagement and learning still often draws a dichotomy between the body and cognition. However, it seems that in education for eco-citizenship, requiring an ethical relationship with the environment as well as a moral and political commitment, communication cannot do without an emotional and sensory dimension, therefore bodily, experiences that are really lived, which carry meaning for the ecological commitment. Thus, this thesis is interested in the role of different body learning ("embodied learning") in eco-citizen engagement in activism, in eco-citizen and educational associations. Through interviews and action research conducted in the Alpes-Maritimes we will try to determine what the formation of an eco-citizen relationship with the environment means in concrete terms and how the body takes a political role in this learning. However, this research will also lead us to note the different, even contradictory, conceptions of eco-civic education. Thus the body will sometimes take the place of a tool of ethical and political learning of a "critical and participatory eco-citizenship", and sometimes it will become the vector of a biopolitical and disciplinary instrumentalization where eco-civic education takes on a managerial and depoliticized dimension.

Sommaire

Introduction	9
Chapitre 1 : Forger un sens de l'écocitoyenneté en action : des apprentissages corporels (embodied) dans l'activisme et l'engagement associatif.....	22
Introduction	22
1.1. En quoi la dichotomie entre l'apprentissage corporel et cognitif n'est plus perd son sens pour une éducation à l'éthique écocitoyenne ?	24
A- Quand le corps s'engage avec la cognition : « embodied learning » dans l'engagement écocitoyen pour les animaux	24
B- L'histoire de l'engagement écocitoyen des « Écuries SC » :la perception utilitaire de l'animal domestique, un obstacle à l'éthique écocitoyenne	25
C- Habiter la sphère commune : un apprentissage corporel- Des expériences physico-sensorielles comme moteurs d'engagement moral écocitoyen.....	26
D- « Embodied activism », une communication somatique et émotionnelle au-delà du contenu rationnel (Drew 2015).....	28
E- Le corps de l'animal domestique : « Un rendement jusqu'au bout ».....	30
F- Le primat de l'apprentissage corporel, consolidé au niveau cognitif	32
1.2. Le corps comme lieu d'une nouvelle normativité morale et politique : des valeurs écocitoyennes forgées dans l'action ?	33
A- La <i>catharsis corporelle</i> comme levier d'engagement approfondi : entre expériences de joie et traumatismes	33
B- L'apprentissage par le corps, un processus qui change l'individu moralement et politiquement.....	38
C- D'un contrat social à un contrat écocitoyen	38
D- L'écocitoyenneté, une normativité forgée dans l'action et le vécu corporel	41
1.3. Comment passer d'un apprentissage corporel individuel de l'engagement écocitoyen à une communication et une transmission de ce processus ?	42
A- Le corps comme moyen de communication politique.....	42
B- Agir avec son corps dans les chantiers solidaires : une façon de transmettre l'engagement écocitoyen.....	44
C- La communication écocitoyenne à travers les chantiers participatifs- un besoin physique et anthropologique d'activités physico-sensorielles.....	46
D- Devenir écocitoyen : passer du <i>résident</i> à l' <i>habitant</i> de l'oïkos	50
E- Neutraliser le « voile » de l'utilité pour un perception écocitoyenne de l'environnement	53
F- « Embodied learning » au contact de l'oïkos : venir sur le lieu pour avec le rapport monétaire aux animaux	54
G- Un vécu social entre les animaux : l'éducation à la rupture des dichotomies hiérarchiques entre les êtres vivants	56

Conclusion du Chapitre 1 :	59
Chapitre 2 : Dans quelle mesure les activités physico-sensorielles au contact de l'environnement jouent-elles un rôle dans la formation l'identité et l'engagement écocitoyens	61
Introduction	61
2.1. Le « friluftsliv » comme éducation au respect de l'environnement par un vécu corporel et affectif de l'environnement	62
A- Vivre le lien à l'environnement : Le sport en montagne comme point de départ d'une morale écocitoyenne et de l'ontologie de « l'écologie profonde »	62
B- L'écophilosophie de Arne Naess et le friluftsliv : un exemple d'apprentissage de l'écocitoyenneté par le sport en montagne.....	64
C- Quand la nature éduque le corps à l'engagement écocitoyen : la pratique sportive comme lieu engagement écocitoyen (exemple du trail)	64
D- L'écocitoyenneté : un sentiment pour la nature	66
E- Écocitoyenneté et écophilosophie : une réponse affective à une problématique politique..	67
F- L'importance de l'affect et de l'expérience dans l'éducation à l'engagement écocitoyen : une éducation corporelle pour lutter contre l'apathie écocitoyenne.....	70
G- Le corps comme lieu de l'affect engageant dans l'action écocitoyenne	71
H- L'éducation des affects : pourquoi il devient <i>raisonnable</i> d'aller au-delà du contenu purement <i>rationnel</i>	73
I- Apprendre l'écocitoyenneté en se connectant à l'environnement, physiquement et moralement	75
J- Les apprentissages corporels d'une <i>identité environnementale</i> : les enjeux pédagogiques du « friluftsliv » (éducation en plein air)	76
K- Friluftsliv et connexion environnementale, un potentiel pédagogique pour renforcer l'engagement écocitoyen.....	77
2.2. Pourquoi et comment intégrer le corps en tant que médiation de l'éducation écocitoyenne dans le milieu scolaire et associatif ?	81
A- Les expériences physiques en nature comme fondement de l'identité environnementale	81
B- La « déconnexion environnementale » corporelle, une perte du sens de l'écocitoyenneté	84
C- Les recherches-actions dans l'éducation à la permaculture dans les Alpes Maritimes	86
D- Vers une « facilitation » de la transition éducative : des accompagnements pédagogiques pour amener les apprentissages corporels par l'environnement dans les écoles.....	89
E- Apprendre l'écocitoyenneté en interagissant avec l'environnement, une éducation fondée sur la pédagogie expérientielle et l'écoformation.....	90
F- Mise en pratique dans le programme « A la découverte d'un jardin en permaculture » (ADJEP)	94

G- Saisir le sens des gestes écocitoyens « des jeux de langage » dont les règles apparaissent dans l'action	97
H- « Embodied learning » : remonter aux besoins physiologiques et libérer le corps pour acquérir librement les notions écocitoyennes.....	99
I- Le point de vue neuropsychologique :la richesse des expériences « psycho-physiques » forme les « unités de sens » de l'engagement et de l'identité écocitoyens.....	101
Conclusion du Chapitre 2 :	107
Chapitre 3 : Le corps comme instrument disciplinaire et biopolitique de la formation de l'écocitoyen ?	113
Introduction	113
3.1. L'omniprésence du corps comme instrument de normalisation des comportements dans la communication « écocitoyenne »	116
A- Un exemple de communication du changement de la campagne de communication de la mission écoresponsable UCA	116
B- Quel est le rôle biopolitique du corps dans la communication sur l'alimentation durable ?	118
C- Une valorisation sensorielle et ergonomique des projets de la mission écoresponsable pour sensibiliser les « non convaincus »	120
D- L'appel à « l'économie comportementale » quand les arguments rationnels font défaut	121
E- La gestion de l'espace pour une gestion disciplinaire des corps : la fabrique de l'écocitoyen incarnée dans l'« écoquartier »	123
F- L'écoquartier, paradigme de stigmatisation spatiale et sociale ?	124
3.2. Smart cities, écocitoyenneté et Démocraties : quels questionnements et problématiques ?	126
A - Les technologies de surveillance un pouvoir de plus en plus désincarné qui formate l'écocitoyen ?	127
B - Smart cities et démocratie : un Pharmakon du « despotisme doux »	128
C- D'une écocitoyenneté « disciplinaire » à une écocitoyenneté de « contrôle » ?	131
D- Une dichotomie spatiale et sociale	132
E- Un scepticisme face à la montée du technocentrisme écologiste.....	133
3.3.Campagne de communication publique de la smart city Nice Meridia : de l'écocitoyen au smart citoyen ; de la smart-city à la safe city ?	137
A- La figure du « smart citoyen » comme « consom'acteur »	138
B- Une communication individualisante : (sur)veillance des citoyens ?	139
C- Le fantasme de la « clé » pour la maîtrise du territoire ?	141
D- « Smart » city- Safe city ?	142
E- Une instrumentalisation du corps au nom de la crise environnementale : la surveillance peut-elle faire partie d'une éducation écocitoyenne à travers des processus disciplinaires et	

biopolitiques ? (Référence au webinaire « Société de surveillance : fantasme ou réalité ? »)
145

Conclusion.....	147
Regard personnel sur le mémoire et difficultés.....	150
Annexes.....	151
Bibliographie	187

Introduction

En posant la question de la signification de l'écocitoyenneté nous remarquons que celle-ci confond les limites entre ce qui est privé et politique. En effet la notion politique de « citoyenneté », définie par les théories libéralistes et contractualistes comme statut de l'individu public par rapport à l'Etat (Seyfang 2006, p. 5), est ici élargie à un rapport normatif entre étrangers, entre générations et même entre espèces. Lorsque nous considérons la définition de l'écocitoyenneté, le préfixe « éco » pose donc la question de l'« oikos », de la « maison », de l'habitat, d'une sphère que nous serons amenés à respecter. Il s'avère alors que nos actions « privées » en tant qu'« écocitoyen » deviennent « politiques », et que notre quotidien entier présuppose des prises de responsabilité et de positionnement éthique par rapport à notre milieu de vie qu'est la Terre, et non seulement une responsabilité légale par rapport à l'Etat. Né dans les pays occidentaux, dans les années 70 et consolidé depuis la conférence de Rio en 1992, le concept « s'attache à la nécessité, pour, l'individu, d'avoir des gestes et des comportements responsables tant par rapport à son lieu de vie qu'à l'égard de ses semblables (...) reconnaître la portée écologique de tous ses gestes quotidiens » (Brodhag et al. 2004, sect. écocitoyenneté). Si le concept fait apparaître une forte dimension normative et opérationnelle définie par les « bons gestes », cette nouvelle « citoyenneté » fondée sur des principes suppose également l'apprentissage d'une « éthique nouvelle qui considère la responsabilité singulière de l'humanité vis-à-vis des autres espèces vivantes et de la biosphère dans son ensemble » (*Ibid.*). Enfin, la dimension politique du terme insiste sur les « droits et devoirs de chacun en matière d'environnement » et l'impossibilité de réduire l'écocitoyenneté à l'intériorisation normative de comportements environnementaux. Cette dimension politique fait que l'exercice de l'écocitoyenneté est « indissociablement lié à l'éducation et à l'information » pour agir en écocitoyen tout en étant libre et conscient du sens de cette action (Brodhag et al. 2004).

En partant des expériences associatives écocitoyennes des Alpes Maritimes, nous pouvons observer que la communication de valeurs éthiques de l'écocitoyenneté, la naissance d'un engagement social ou politique pour l'environnement ne commence que rarement par un pur questionnement théorique. Que ce soit dans l'association « Écuries SC », dans l'éducation à la Permaculture de l'association Shilakong ou encore dans les

mouvements activistes non violents, il apparaît souvent qu'un engagement actif et une conscience éthique et politique de la responsabilité envers l'oïkos se développent à partir d'expériences sensoriellement et émotionnellement vécues en immersion ou en relation avec l'environnement. D'ailleurs dans l'éducation à l'environnement, surtout destinée aux jeunes enfants, c'est aussi la reconnexion corporelle à la nature et des activités faisant appel aux sens qui commencent à être valorisées comme prémisses d'une formation écocitoyenne. Quant aux gestes écocitoyens, nous observons aujourd'hui de nombreuses stratégies de communication qui s'adressent au corps et aux processus périphériques du citoyen pour éduquer aux comportements écoresponsables. Dès lors, en quelle mesure le corps et les apprentissages corporels peuvent-ils devenir des leviers de l'éducation à l'écocitoyenneté ?

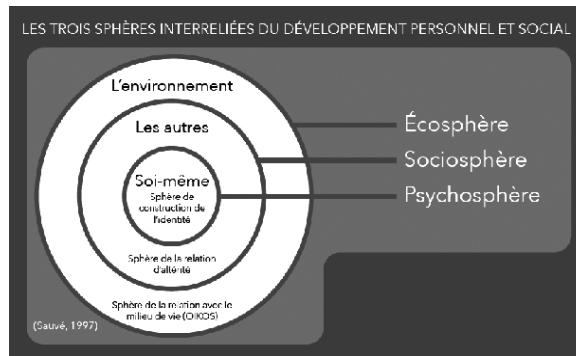
La notion d'écocitoyenneté ouvre la réflexion sur la responsabilité et l'implication de nos actions sur des individus « éloignés de nous », ce qui est parfois considéré comme « citoyenneté planétaire ». Cela implique une appartenance écocitoyenne qui brouille les limites entre les actions « privées » et « publiques » puisque la sphère citoyenne semble englober la totalité de ce qui nous environne, elle est considérée ainsi comme « non contractuelle et non territoriale ». Et ce décentrement moral du modèle du « citoyen planétaire » Henderson and Ikeda (2004) impliquerait un processus d'identification à l'« Humanité » et à la « Terre entière » pour un système plus collaboratif que compétitif (Seyfang 2006, p. 6). Mais alors, nous pouvons nous demander comment arriver à un processus d'identification qui donne du sens à un tel agir écocitoyen inconditionnel, basé non pas sur la contrainte mais sur des valeurs éthiques intériorisées. Et surtout, comment arriver à une identification avec les êtres éloignés de notre sphère identitaire sociale, voire de la sphère humaine ? Comment apprendre une conscience et un engagement écologique qui excède tellement notre cadre humain ?

Le rôle du « sentir » et de la « joie » dans l'éducation à l'écocitoyenneté en ERE : donner un sens à la relation entre le citoyen et l'oïkos

Dès lors nous remarquerons que dans l'éducation écocitoyenne également, une tension existe entre l'éducation comme apprentissage libre et conscient de la responsabilité envers l'oïkos, et une vision de l'éducation qui renverrait plutôt à l'étymologie de « educare » qui traduirait le fait d'« élever » l'individu, la formation pouvant rapidement être interprétée comme formatage ou « dressage » d'un modèle de

l'écocitoyen. La question qui apparaît alors serait comment éveiller une forme de rapport éthique à l'oïkos qui prendrait sens dans la conscience du citoyen et non pas à son insu. Le lien entre le rapport à la nature comme expérience fondatrice d'une forme d' « identité environnementale » (Lucie Sauvé et al. 2017) apparaît notamment dans une approche « psycho-sociale » de l'éducation relative à l'environnement (ERE). Cette approche soulève des problèmes essentiels de l'éducation à l'écocitoyenneté : elle touche au problème de la « détérioration de notre propre rapport au monde », « une perte de signification et une éco-anxiété écrasante » (Lucie Sauvé 2019a). Dans les recherches sur l'écocitoyenneté en ERE, Lucie Sauvé insiste sur l'importance de la dimension « ontogénique » qui s'intéresse à la « construction de l'être dans et par son environnement », inspirée du courant de l'écoformation.

Dès lors, comment éduquer de sorte à permettre à l'individu de recréer un rapport au monde qui se situe dans la « sphère de la relation à l'Oïkos(éco-), cette maison de vie partagée où l'on trouve une autre forme d'altérité, celle qui implique le réseau des autres vivants. » (L. Sauvé et Dansereau 2002, p. 161). L'ERE se réfère en effet au préfixe « éco » de l'« écocitoyenneté », pour penser une éducation qui « consiste à définir et à combler adéquatement sa niche écologique humaine dans l'écosystème global », puisque « c'est dans cette sphère de relation à notre maison que se développe une cosmologie qui donne un sens au monde et à notre « être dans le monde » » (Ibid.). Un enjeu majeur de l'éducation à l'écocitoyenneté serait alors peut-être de redonner *un sens* au terme d'écocitoyen, passant par le vécu d'expériences psycho-sociales et ontologiques, puisqu'une perte de sens et d'appartenance à l'oïkos semble au contraire couper l'individu de la sphère écocitoyenne et le plonger par cette coupure dans une « écoanxiété » qui « écrase » au lieu de pousser à l'engagement. Dans une approche psychologique et phénoménologique, on peut alors se demander quel rôle jouent le corps de l'individu et son contact avec l'environnement dans la formation du sens de l'écocitoyenneté. Comment cet « être-au-monde » (Merleau-Ponty et Waelhens 2013) passe-t-il également par des apprentissages corporels et affectifs susceptibles de redonner un sens, mais aussi, comme nous le verrons par la suite, la *joie* et l'engagement authentique dans les enjeux écocitoyens.



<https://www.researchgate.net/profile/Tegwen-Gadai/publication/329747595/figure/fig2/AS:732723601747971@1551706328433/Spheres-du-developpement-personnel-et-social-en-education-relative-a-lenvironnement.png>

Le terme d'écocitoyenneté est décrite par Sauvé comme la prise de conscience du rapport social qui existe dans la communauté du vivant et qui implique donc la construction d'un agir éthique dans cette sphère : « La cité va s'élargir à celle du monde vivant, développer une citoyenneté consciente des liens étroits entre homme et nature » (Lucie Sauvé 2019a). Cette éducation « des citoyens capables de faire des choix écoresponsables » est donc intimement liée à l'apprentissage de la *responsabilité* de l'agent moral. Or, cette *responsabilité* dans l'action et l'*angoisse* (Sartre 1996) du choix qu'elle peut représenter montre la problématique d'une « écocitoyenneté écrasante pour les jeunes », ce qui nécessite l'accompagnement dans un « pouvoir-faire critique » (Lucie Sauvé 2019a). La dimension du *faire* et de l'*agir écocitoyen* semble donc s'inscrire dans un apprentissage holistique qui considère le sujet agissant complexe dans toutes ses dimensions.

Manuel de ERE : « Vers une définition de l'ERE » :

« Les êtres humains ont oublié ce savoir essentiel, celui de vivre harmonieusement et joyeusement avec la nature et leur milieu de vie. Il faut aider les jeunes à bâtir en eux les fondements solides de leurs valeurs personnelles et sociales dans le respect de la Terre et des êtres vivants. (...) Il faut introduire une dimension affective dans les projets pédagogiques (Alain Massé) (L. Sauvé et Dansereau 2002, p. 160) »

Ce qui ressort dans les questionnements de l'ERE sur l'éducation à l'écocitoyenneté, c'est donc principalement l'enjeu d'introduire du sens, une dimension affective et de la joie dans cet apprentissage. Car il semble que le « savoir essentiel » que cette éducation doit transmettre c'est aussi une éthique qui guide dans l'action et qui apprend comment

« vivre harmonieusement ». Or, dans le colloque sur les enjeux de l'écocitoyenneté, Sauvé relève également les « dimensions éthiques, critiques et politiques qui sont intimement imbriquées entre-elles dans la perspective d'une  cocitoyenn t  » (Lucie Sauvé 2019a). La vision holistique et affective de l'éducation aurait donc également vocation à guider les individus à construire des normes d'actions et de participer à la démocratie en s'engageant activement pour les causes  cosociales qui leur paraissent justes. L' cocitoyenn t  s'apprend aussi et peut-être surtout par la pratique et l'action responsable et considérée comme légitime et démocratiquement délibérée ; de ce fait cette dimension « critique, éthique et politique » apparaît comme essentielle dans tout contenu mais aussi dans le moyen de communication et éducation qui se veut * cocitoyenne*. (Chapitre 3). Redonner un sens à l' cocitoyenn t  ce serait donc aussi souligner sa dimension démocratique pour une « citoyenn t  consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenn t  bienveillante, critique, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation  cosociale. » ; « capables de construire et d'exercer son pouvoir : pouvoir agir; pouvoir discuter, pouvoir négocier, convaincre; pouvoir dénoncer, résister; pouvoir créer, transformer. » (Ibid.). Dès lors, en ERE, c'est aussi la dimension affective qui est identifiée comme levier d'une éducation écocitoyenne qui vise à « former des citoyen.ne.s capables d'apprendre ensemble; capables de formuler des questions et d'exiger des réponses appropriées; vigilants, désireux et capables de jouer efficacement le rôle de lanceurs d'alerte; (...) capables de faire des choix responsables – individuellement et collectivement » (Ibid.). En tenant compte de ces enjeux pédagogiques et didactiques, nous pouvons alors constater l'importance de l'affect et des sens dans l'éducation, au-delà de sa seule dimension cognitive.

Apprendre l' cocitoyenn t  : entre engagement éthique planétaire et formatage normatif

Or, la notion d' cocitoyenn t , où la sphère d'engagement privée et politique s'entremêlent, peut donc même être considérée comme un « oxymore, mettant en tension un individu responsable et autonome, et un individu interdépendant dans ses rapports aux autres et à l'environnement » (Granchamp et Glatron 2016, p. 1). L' cocitoyen ne se définit-il donc pas aussi par une intériorisation de normes comportementales quotidiennes, obéissant à des impératifs environmentalistes, «   expérience de vie » à partir de

laquelle se dessinent les contours de l'écocitoyenneté, articule les sphères privées et publiques au travers du rapport au quotidien ». (*Ibid.*, p. 2) ?

En souhaitant éduquer à l'écocitoyenneté nous souhaitons provoquer un « comportement individuel ou collectif consistant à observer les principes et les règles destinés à préserver l'environnement » (larousse.fr) » de la cible et cela fait référence à la communication du changement engageante. (Joule/Beauvois, 2002) Certains gestes écocitoyens peuvent-ils être provoqués sans sensibilité morale à l'environnement ou implication affective personnelle, mais par des mécanismes stratégiques qui passent par les « pouvoirs-savoirs » sur le corps et des normes sociales ? En quoi l'écocitoyenneté peut-elle être apprise par des mécanismes qui impliquent ou s'exercent sur le corps, comme les décrit Foucault en termes de « disciplines » et « biopolitique » ?

Nous remarquons en effet que la communication du changement ne s'effectue pas toujours en faisant appel à la dimension rationnelle de la psychologie de la cible visée. Nous pouvons nous demander en quelle mesure un certain changement de comportement peut être atteint en agissant sur la part inconsciente de l'apprentissage, sur l'organisation de l'espace et la connaissance de l'ergonomie qui exercerait un pouvoir biopolitique sur les individus. Ces stratégies de communication sont présentes notamment dans certains types de persuasion ou manipulation douce comme le nudge (Leonard 2008). Nous n'étudierons pas en détail ces stratégies qui ouvrent la réflexion sur des thématiques éthiques encore plus vastes (Cf. (Hausman et Welch 2009) ; (Mols et al. 2014)).

Éduquer aux comportements écocitoyens : une omniprésence ou une perte de la dimension politique ?

Dès lors, l'éducation à l'écocitoyenneté risque d'être déviée pour devenir une transition qui se fait sans un changement conscient des comportements mais plutôt par des canaux de pouvoir complexes, « de manière souterraine » (Granchamp et Glatron 2016, p. 5). La question qui se pose dans certains processus de pouvoir biopolitiques et disciplinaires sensés éduquer l'individu à la transition écologique, c'est si le rôle de « citoyen » est encore conservé. Il faut en effet se demander si une éducation aux gestes « écologiques » en passant par des « pouvoirs-savoirs » (Foucault 2014, part. 1) ,qui s'exercent sur les corps des individus ciblés par cette communication, est un changement qui se fait « avec ou à l'insu des citoyens » (Granchamp et Glatron 2016, p. 5).

Le propre d'une communication du changement qu'est « l'éducation à l'écocitoyenneté », ce serait-donc peut-être ce retour critique sur le moyen et le support de communication. Il semble alors que tout moyen n'est pas forcément légitime pour communiquer la transition à l'écocitoyenneté. Une telle communication, pour atteindre légitimement son but, devrait toujours se faire en se demandant : « quelle est la place des individus « citoyens » dans le sens où cette citoyenneté serait la possibilité pour chacun de contribuer, de participer selon ses envies et ses talents ? Et quelle est la possibilité de résister, de refuser cette évolution ? »(Ibid., p. 6). Ainsi, l'éducation à ce processus d'identification et de responsabilité écocitoyenne pose la question de comment éduquer à un « positionnement éthique et non pas simplement à une « stimulation superficielle » (Ibid.). Que ce soit dans la formation du sens et d'un lien affectif et éthique de l'écocitoyenneté ou l'intériorisation de normes comportementales, l'apprentissage de l'éducation écocitoyenne s'avère être non seulement un apprentissage cognitif mais également corporel.

En quoi l'approche phénoménologique peut-elle donner sens à l'éducation écocitoyenne comme éducation à l'être-au-monde ?

« L'incarnation (embodiment) signifie ici au moins deux choses. D'abord il se réfère au fait que nous avons un corps humain avec des habiletés sensori-motrices variées qui guident nos expériences et actions. Deuxièmement, l'incarnation souligne le fait que les capacités sensori-motrices elles-mêmes sont englobées dans un contexte biologique et culturel. »(Pulkki, Saari et Dahlin 2015, p. 13)

L'enaction : le rôle de l'apprentissage corporel dans l'éducation

Pour comprendre l'intérêt de s'intéresser au corps dans l'éducation à l'écocitoyenneté, il conviendrait d'abord de se demander quelle est sa place dans l'éducation comme acquisition de connaissances. En effet, dans les sciences cognitives un changement de paradigme épistémologique remet en question la dichotomie entre la partie cognitive et motrice de l'apprentissage. La théorie de l'« enaction »(Varela, Thompson et Rosch 2017), et ses mises à l'épreuve expérimentales dès les années 80, montrent, au contraire, en quoi la connaissance ne peut être décrite comme « hors du corps », mais comme « accompagnant le corps en mouvement »(Gérard Olivier 2019). Dans ces bouleversements épistémologiques des sciences cognitives, marqués par l'avènement de la théorie de l'enaction, un apprentissage et une éducation où l'esprit apprend en étant coupé de la motricité, de la proprioception, du corps apparaissent comme douteux. La connaissance du monde comme *enaction*, du verbe *to enact*, présuppose

qu'un apprentissage par le corps est intimement lié à l'éducation de la cognition. La théorie cognitive de l'énaction consiste, pour les auteurs, à considérer l'apprentissage et donc également la cognition, comme « action incarnée »(Varela, Thompson et Rosch 2017, p. Cognition, action incarnée). L'apprentissage se fait donc par les expériences qui « découlent du fait d'avoir un corps », puisque « les structures cognitives se dégagent de types récurrents de motifs sensori-moteurs qui permettent à l'action d'être guidée par la perception »(*Ibid.*, p. Cognition, action incarnée). Ces postulats d'inséparabilité de la cognition et de l'action corporelle invitent à se poser la question de l'importance d'expériences physiques au contact de l'environnement pour apprendre le sens d'un agir écocitoyen. Car celui-ci demande non seulement la consolidation motrice de certains gestes écocitoyens, mais aussi l'approfondissement et la compréhension d'un lien moral et affectif à l'environnement.

Comment le corps apprenant façonne notre rapport à l'environnement

En questionnant le rôle du corps dans la transmission du sens de l'écocitoyenneté dans l'éducation et le discours scientifique, nous oublions souvent de nous demander « comment les êtres humains parviennent à comprendre, et particulièrement comment ils arrivent à une compréhension saisie significativement »(Stolz 2015, p. 473). Les auteurs soulignent les limites des « théories d'apprentissage » empirique qui réduisent l'apprentissage corporel à des processus causaux du Behaviorisme. Ce réductionnisme n'explique pas les « processus de compréhension et de saisie du sens de façon significative »(the processes by which students come to understand or make sense of something in a meaningful way)(*Ibid.*, p. 477). Il convient donc de distinguer l'apprentissage corporel non pas comme instrument behavioriste de l'éducation avec des « objectifs behavioristes de curriculum »(*Ibid.*, p. 476), puisque cela reviendrait à étudier le corps comme instrument de conditionnement qui reviendrait à un formatage et non à une éducation de l'écocitoyen. Interroger le rôle du corps dans l'éducation écocitoyenne, qui éduque donc un individu à l'action politique libre, ce serait aussi considérer en quoi cette action reste « la volonté propre »(Stolz 2015) de l'agent et non un formatage empirique véhiculé par le corps. C'est d'après ces constats que nous appréhenderons le Chapitre 3 sur l'instrumentalisation disciplinaire et biopolitique du corps.

Une approche psychologique et empiriste de l'éducation corporelle reste ainsi limitée, puisqu'elles restent « déconnectées du rôle intégral de l'incarnation(embodiment) dans la perception de nous-même, des autres et du monde » (*Ibid.*, p. 476), (the problem with such psychological approaches to learning is that they are disconnected from the integral role embodiment plays in how we perceive ourselves, other persons and other things in the world.). Les recherches et la réflexion sur l'apprentissage corporel dans l'éducation restent donc dominées par une « dichotomie cartésienne irréconciliable »(*Ibid.*, p. 477) entre l' esprit rationnel et le corps sensoriel, ce qui empêche de tenter de considérer les deux instances comme interdépendantes dans l'éducation. L'appui scientifique ou neurologique ne devrait donc pas rester l'unique analyse de l'apprentissage corporel d'une réflexion sur le rôle du corps dans l'éducation écocitoyenne. Le fait de prendre un recul critique avec l'approche quantitative et de privilégier une approche qualitative par des entretiens et des récits biographiques permet de lancer un regard plus nuancé sur le rôle du corps dans la formation de l'engagement et de l'identité écocitoyenne. (Cf. Chapitre 1).

L'approche phénoménologique de l'engagement écocitoyen admet ainsi que, puisque notre « engagement avec le monde » n'est pas exclusivement cognitif, il faut remarquer qu'une « grande part de notre intérêt pour le monde est émotionnel, pratique, esthétique »(*Ibid.*, p. 479). Nous pouvons dès lors considérer, avec Merleau-Ponty, que notre rapport premier à l'environnement reste l'expérience humaine, l'exploration sensorielle et physique d'une forêt, de la montagne, du contact avec les autres espèces animales prime sur la compréhension théorique et abstraite de ce qu'on appelle l'oïkos dans l'écocitoyenneté.(Merleau-Ponty et Waelhens 2013)

L'apprentissage de l'écocitoyenneté, comme art de vivre en commun avec les autres, a donc également son implication phénoménologique : « Puisqu'une part de l'être-au -monde implique nécessairement un dialogue avec les autres dans le monde que nous partageons, le processus de la compréhension des autres est une chose à apprendre, qui cependant demeure toujours incomplète ». L'approche phénoménologique d'une éducation comme « « expérience de vie » à partir de laquelle se dessinent les contours de l'écocitoyenneté »(Granchamp et Glatron 2016) ou « sphère de la relation à l'Oïkos(éco-) ,cette maison de vie partagée »(L. Sauvé et Dansereau 2002, p. 161) , amène à penser l'écocitoyenneté comme une forme de dialogue ouvert avec l'environnement. Stolz relève ainsi le rôle de l'interaction corporelle comme

« communication avec le monde »(Stolz 2015, p. 482), puisque celle-ci vise à fortiori la « compréhension de ce qu'il nous dit ». En ce sens une éducation qui vise la création du lien moral et éthique avec *l'Oikos*, passerait par des interactions directes qui permettraient de communiquer véritablement avec lui et adopter ses perspectives.

Il est intéressant de relever que ce sont les actes « délibérés et demandant un effort », par opposition à des actes habituels et inconscients du quotidien, qui deviennent signifiants pour l'individu. Nous pouvons alors nous demander en quoi l'éducation écocitoyenne peut être véhiculée par ces expériences corporelles porteuses de sens. C'est en cela que l'écocitoyenneté peut être médiatisée par le corps et une éducation qui favorise des « expériences du corps phénoménales significatives »(Stolz 2015). Ainsi l'apprentissage corporel qui se distingue d'un rationalisme, qui fait abstraction de l'expérience corporelle, tout comme d'un empirisme qui verrait le corps comme instrument sensoriel de conditionnement, semble répondre à certaines problématiques essentielles de l'éducation à l'écocitoyenneté. Face aux obstacles de « détérioration de notre propre rapport au monde »,et « perte de signification » (Lucie Sauvé 2019a), une éducation qui prend en compte l'expérience d'être-au-monde holistique viserait la « reconstruction des liens d'appartenance et de signification », pour éduquer à comprendre les liens systémiques qui nous lient à notre environnement. C'est justement sur le manque de la dimension systémique et complexe de l'éducation qu'insiste Edgar Morin dans ses remarques sur l'enseignement. Alors que notre système économique actuel, avec une dépendance accrue aux ressources naturelles, nous montre sans cesse que « dans la vie tout est lié » et que « nous ne pouvons pas séparer l'humain des autres êtres vivants », ce même système forme les esprits « à ne pas voir la complexité » et le lien au vivant »(Sarah Marniesse 2020). Éduquer à l'écocitoyenneté de façon systémique et complexe ce serait alors aider à retrouver « ce lien inséparable, que nous ne devons plus être les maîtres de la nature », nous devons être « les copilotes de la biosphère et non plus les pilotes principaux », aider les individus à recréer un lien qui les unit à l'environnement (Ibid.).

L'introduction de la dimension corporelle de l'être-au-monde serait alors peut-être une médiation d'une éducation systémique à l'écocitoyenneté, comme manière de « redécouvrir le monde pour nous-même, pour arriver à une compréhension plus claire des connexions entre les choses et nous-même dans le monde »(Stolz 2015, p. 485).Les travaux phénoménologiques de Merleau-Ponty inspirent ainsi les chercheurs en sciences

de l'éducation pour considérer le rôle du corps comme « corps vivant » ou « phénoménal » et non comme réduit au « corps physique ». Ce postulat incite à repenser le corps comme « expérimenté en nous(...) comme quelque chose de vécu »(traduction de l'anglais(Varela, Thompson et Rosch 2017, chap. Cognition, action incarnée).

Nous pouvons alors aborder le rôle du corps dans l'éducation écocitoyenne en considérant que « la conscience du corps-vécu (Lived-body awareness) (...)est une dimension significative de l'existence et de l'éducation humaine signifiante »(Pulkki, Saari et Dahlin 2015, p. 47)Loin de dénigrer l'éducation par la voie rationnelle , la recherche sur les « éléments corporels, intuitifs, pré- et subconscients signifiants dans la réflexion éthique et l'action morale »(*Ibid.*) peut redonner sens à une éducation écocitoyenne vécue pour certains comme une normativité contraignante et vide de sens. En considérant le sujet apprenant comme « entité désincarnée (disembodied), anhistorique, abstraite, rationnelle et coupée (...) des motivations et instincts humains, nous risquons en effet de réduire toute forme d'éducation à un « volontarisme vide de sens et une forme de hédonisme et de consumérisme calculateur » (ibid.). Nous risquons ainsi de réduire l'écocitoyenneté et les valeurs qu'elle implique, notamment par les définitions de l'ERE, à un ensemble de comportements dans lesquels on est engagé sans être engagé dans la cause écocitoyenne(Joule et Beauvois 2012).

Pourquoi l'éducation du futur passe par une confrontation du rationnel au réel ?

Nous pouvons ainsi aborder l'« éducation du futur » par les considérations sur *la connaissance* et la *rationalité* mise à l'épreuve du *réel*. C'est ce que constate Morin en parlant des relations entre intellect et affect souvent considérées comme antagonistes.(Morin 2015, chap. 1). On peut alors penser le lien entre les affects et l'éducation non pas comme « étouffant » mais comme « étoffant la connaissance »(*Ibid.*). Une absence d'affect dans l'éducation semble alors contraire à la formation de la connaissance puisque « le développement de l'intelligence est inséparable de l'affectivité , c'est-à-dire de la curiosité , de la passion qui sont les ressorts de la recherche philosophique ou scientifique » , et « l'affaiblissement de la capacité émotionnelle peut être même à la source de comportements irrationnels et par certains côtés la capacité d'émotion est indispensable à la mise en œuvre de comportements rationnels. »(*Ibid.*). Inscrire la boucle « intellect-affect » dans l'éducation ce serait donc ouvrir la voie à une *écocitoyenneté critique* dont de nouvelles expressions de la rationalité, de la normativité

et donc de l'écocitoyenneté peuvent émerger en se confrontant au réel dans l'action. C'est ce qui ressort dans les entretiens avec les activistes qui ont agi au nom d'une normativité née du sentiment d'injustice dans leurs actions. L'éducation écocitoyenne devrait donc peut-être s'appuyer sur la « vraie rationalité (...) (qui) dialogue avec un réel qui lui résiste » et non pas un « rationalisme » qui ignorerait le vécu subjectif et corporel dans la formation de l'écocitoyen (*Ibid.*, p. 20).

Dès lors, en quelle mesure le corps et les apprentissages corporels peuvent-ils devenir des leviers de l'éducation à l'écocitoyenneté ?

Nous remarquerons donc à quel point l'éducation à une cause éthique, morale et politique qu'est l'écocitoyenneté ne peut pas être communiquée en prenant l'être humain apprenant uniquement dans sa dimension cognitive. En quoi l'écocitoyenneté, comme transformation éthique et politique, impliquerait-elle en amont une transformation affective et sensorielle qui naît dans le corps ? En quoi est-ce aussi à travers le vécu corporel que les notions et les valeurs écocitoyennes acquièrent leur sens authentique et vécu pour l'individu, un sens capable de devenir le fondement de l'action écocitoyenne ? Nous verrons à travers la recherche-action et les entretiens avec Audrey de l'association « Ecuries SC » et des activistes environnementaux comment des expériences physiques et émotionnelles deviennent des moteurs d'engagement écocitoyen et de transformation éthique et politique de l'individu. Dès lors, si nous revenons aux origines physico-sensorielles et affectives de l'engagement écocitoyen, alors comment peut-il constituer un apport pédagogique et didactique dans l'éducation écocitoyenne, notamment dans le milieu associatif et scolaire ? Pour cela nous remonterons aux fondements *écosophiques* de l'engagement écocitoyen. La pensée de Arne Naess, sur l'importance de l'affect et de l'expérience vécue au contact de l'environnement pour le développement de l'engagement écocitoyen, nous amènera à observer les formes d'apprentissages corporels tel le friluftsliv (vie en plein air) scandinave. Nous pourrons alors confronter ces apports théoriques des apprentissages corporels dans des application pratiques, des recherches-actions dans l'éducation écocitoyenne dans l'association Shilakong et Les Petits Débrouillards.

Enfin, la dimension oxymorique de l'écocitoyenneté, mettant en tension les droits et devoirs de l'écocitoyen, incite à considérer la dimension politique et « citoyenne » dans l'éducation à l'écocitoyenneté. Si l'écocitoyenneté comprend aussi la vision pratique et

opérationnelle de l'exécution de gestes et comportements écocitoyens, pouvons-nous toujours faire appel au corps et à ses mécanismes d'apprentissage pour former l'écocitoyen ? En effet, nous verrons que, si le corps devient un outil d'apprentissage et de quête de sens de l'engagement écocitoyen, ce même outil de médiation pédagogique est aussi un instrument à travers lequel s'exerce un pouvoir politique. Nous verrons alors dans quelle mesure le corps peut être instrumentalisé comme outil disciplinaire et biopolitique, au nom de la formation d'un certain type d'écocitoyens. Du thème de la biopolitique dans l'alimentation, nous passerons à l'usage des processus disciplinaires dans des concepts des techniques de communication comme le nudge ou le concept de l'éco-quartier. Enfin c'est dans une analyse critique du concept et de la communication publique d'une smart-city comme Nice Méridia que nous pourrions nous demander à quel point le corps des citoyens peut légitimement devenir un outil de communication qui se veut écocitoyenne ? Certaines façons de surveillance et d'économie comportementale, formant l'écocitoyen en tant que « smart citoyen », peuvent-elles encore être considérées comme une forme d'éducation écocitoyenne ?

Chapitre 1 : Forger un sens de l'écocitoyenneté en action : des apprentissages *corporels* (embodied) dans l'activisme et l'engagement associatif

Introduction

En essayant de définir l'écocitoyenneté, le rapport à la morale surgit à de nombreuses reprises. Dans le manuel de l'éducation relative à l'environnement (ERE), l'écocitoyenneté est définie de manière complexe et ouverte à la discussion et à la critique, mais les premières définitions éclairent sur une dimension morale étendue à l'environnement : « un ensemble d'attitudes, d'affects, de percepts, de concepts, de pratiques et de valeurs qui constituent le souci du bien commun et de l'intérêt général. »(Lucie Sauvé et al. 2017, p. 111-117). Tout d'abord, nous remarquons que l'écocitoyenneté n'est pas une activité purement cognitive ; elle est présentée d'emblée comme « ensemble d'attitudes » où le mot « concepts » suit celui des « affects » et « percepts ». Il semble donc que cette morale constituante du « bien commun » ne puisse être éduquée et communiquée que par l'implication de l'être humain dans toute son intégrité, par toutes ces fonctions sensorielles et corporelles qui soutiendraient la fonction cognitive. Il semble dès le début que pour communiquer un ensemble de « pratiques et de valeurs », il faudra s'intéresser au vécu somatique et affectif de l'individu apprenant.

Si au premier abord, l'apprentissage multifonctionnel de l'écocitoyenneté apparaît déjà dans cette approche, c'est l'objet de cette morale comme *oikos* « commun » et « général » qui apparaît comme central. Car la question de connaître et d'intégrer la totalité de l'environnement à cet *oikos commun* est loin d'être acquis dans un milieu où le lien avec l'environnement et la biodiversité dans toutes ces formes est souvent faible voire manquant. Or c'est bien par l'intégration de la multiplicité d'environnements qu'un rapport règlementé par une éthique commune donc « citoyenne » apparaît : « Lorsque la citoyenneté se préoccupe du rapport à l'environnement dans toutes ses formes elle se transforme en écocitoyenneté, ce qui fait référence à des règles, des apprentissages de divers ordres, notamment cognitifs et éthiques(...) »(Ibid.). Le contrat social structurant la

sphère humaine de la citoyenneté apparaît donc comme « un contrat social plus respectueux de l'environnement »(Dictionnaire de l'environnement o. J.). Nous pouvons alors nous demander comment communiquer cet élargissement de la sphère sociale et de l'oïkos commun, puisque la dimension morale de cette éducation écocitoyenne passe par des « apprentissages multiples » où la partie perceptive et affective apparaît comme essentielle. Le corps et l'environnement physique de l'apprentissage ne devient-il pas dans ce cas un outil majeur de la communication ?

En quoi le corps joue-t-il un rôle essentiel dans l'éducation à l'écocitoyenneté comme rapport moral respectant « l'environnement dans toutes ses formes » ? D'après ces premières définitions de l'écocitoyenneté, en quoi cette dimension perceptive et morale de l'écocitoyenneté est-elle véhiculée par des expériences corporelles et pratiques ?

Dans un premier temps, nous aborderons cette forme d'éducation écocitoyenne à travers un exemple concret d'activisme écocitoyen pour la cause de l'animal « domestique ». La rencontre et la recherche-action dans l'association « Écuries SC » montrera en quoi l'apprentissage d'une morale écocitoyenne n'est pas acquis pour toutes les formes du vivant. Bien au contraire, le combat mené par Audrey, fondatrice de l'association depuis maintenant huit ans s'oppose à un traitement utilitaire du corps d'animaux considérés comme « domestiques » comme les ânes et surtout les chevaux. Il s'avère, dans ses témoignages, à quel point le corps de ces animaux est instrumentalisé, monétarisé, et rentabilisé jusqu'au bout. Et cette perception utilitaire et dichotomique entre le vivant digne de respect et le vivant traité comme moyen s'avère un obstacle à l'éducation à la dimension éthique de l'écocitoyenneté. Comment le surmonter de façon durable ? Il semble que ce domaine de l'éducation écocitoyenne ne se réduit pas à un apprentissage purement conceptuel et désincarné.

Le croisement de l'engagement de l'association Écuries SC, avec des entretiens et questionnaires faisant d'autres récits de l'engagement activiste écocitoyen, révèle ainsi quelle place prennent les multiples *apprentissages corporels* dans la formation d'un engagement écocitoyen profond, voire dans les prémisses d'une forme d'identité écocitoyenne.

1.1.En quoi la dichotomie entre l'apprentissage corporel et cognitif perd son sens pour une éducation à l'éthique écocitoyenne ?

A- Quand le corps s'engage avec la cognition : « embodied learning » dans l'engagement écocitoyen pour les animaux

L'entretien avec Audrey, activiste de l'association Ecurie SC, permet un regard sur le rôle du corps, des sens et des émotions dans l'apprentissage et l'engagement écocitoyen. Des expériences émotionnelles vécues en présence de l'animal et des souvenirs concrets et kinesthésiques de la souffrance animale joueraient donc un rôle dans la perception des êtres vivants non humains en tant qu'êtres sensibles et sociaux dignes d'empathie. Cela permet le questionnement sur le rôle du corps, et non seulement des processus rationnels et cognitifs, dans la connaissance et donc l'apprentissage et la communication du changement. Le concept de « l'apprentissage corporel »(Drew 2015) illustre ces théories de la communication . Par ailleurs cet aspect de la communication du changement et de l'éducation à l'écocitoyenneté trouve son appui psychologique dans le paradigme actuel des sciences cognitives de l' « énaction »(Varela, Thompson et Rosch 2017).Les recherches sur la nature des processus cognitifs mettent ainsi en évidence le rôle prépondérant de l'action corporelle et motrice dans la connaissance, ce qui contredit la séparation classique de la partie motrice et cognitive dans le processus d'apprentissage et d'éducation. La prise en compte de la complémentarité de la dimension contextuelle, émotionnelle et corporelle avec les processus de consolidation cognitive et conceptuelle peut être intéressante dans les stratégies de communication et de sensibilisation écocitoyenne.

En prenant appui sur des expériences concrètes et les entretiens et questionnaires (Annexe 2), nous pouvons alors faire dialoguer les ressentis et les souvenirs *corporels et affectifs* des divers engagements citoyens dans le milieu activiste. Cela permet de mettre en lumière des dimensions parfois oubliées mais pourtant très présentes dans les processus d'engagement écocitoyen, dans les parcours d'action individuels ; mais, comme nous le verrons, également dans la communication autour de la cause défendue. Confronter les articles scientifiques à ces expériences vécues et personnelles permet de montrer les divers exemples dans lesquels le corps en action, avec toutes les *joies* et

traumatismes qu'il implique, peut devenir une école d'écocitoyenneté. Mais ces témoignages font également émerger de nouveaux questionnements sur le sens et les valeurs d'*écocitoyenneté*. Nous nous rendrons alors compte que l'on communique peut-être mieux autour d'une cause, si celle-ci émerge d'un vécu concret ; avec des valeurs de légitimité et d'écocitoyenneté qui ne sont pas construites a priori et coupées de la réalité mais construites dans le contexte réel de l'action.

La difficulté à trouver une *signification* de l'écocitoyenneté pose en effet beaucoup de questions en termes de communication, il est alors d'autant plus intéressant d'aller à la source de l'application de ses principes et de considérer le contexte *physique* dans lequel des valeurs d'écocitoyenneté sont construites et vécues par les citoyens eux-mêmes. Au lieu de chercher un sens idéal, abstrait et figé de l'*écocitoyenneté* que nous voudrions communiquer, il serait peut-être intéressant de considérer la pluralité de significations que construisent les écocitoyens par leurs actions et leurs *apprentissages corporels*. D'après Wittgenstein, nous pourrions donc affirmer que l'*écocitoyenneté*, comme tout autre concept communiqué, n'est pas « une unité formelle », mais acquiert sa signification dans le contexte d'un « *jeu de langage* » marqué par la pluralité des expériences humaines et donc également sensorielles et corporelles (Wittgenstein 2014). « Plus notre examen du langage effectif se précise, plus s'aggrave le conflit entre ce langage et notre exigence. (Car la pureté de cristal de la logique n'était pas un résultat auquel je serais parvenu, mais une exigence.) Le conflit devient intolérable et l'exigence menace maintenant de se vider de son contenu. — Nous sommes sur un terrain glissant où il n'y a pas de frottement, où les conditions sont donc, en un certain sens, idéales, mais où, pour cette raison même, nous ne pouvons plus marcher. Mais nous voulons marcher, et nous avons besoin de frottement. Revenons donc au sol raboteux ! » (*Ibid.*, p. 107-108). En ce sens, nous pouvons aussi considérer que le sens « effectif » de l'écocitoyenneté se construit sur le « sol raboteux » des expériences concrètes et *incarnées (embodied)* dont témoigneront les recherches-actions et entretiens suivants.

B- L'histoire de l'engagement écocitoyen des « Écuries SC » : la perception utilitaire de l'animal domestique, un obstacle à l'éthique écocitoyenne

La recherche-action menée sur terrain, par le soin des animaux, l'assistance aux chantiers participatifs m'ont permis de comprendre la dimension véritablement pratique et physique de l'apprentissage de l'engagement écocitoyen. Cette dimension physique apparaît dans les efforts et investissements corporels d'Audrey de l'association « Écuries

SC », dans le soin des animaux, des bénévoles dans l'aide sur les chantiers ; mais surtout dans une proximité vécue avec les ânes et les chevaux. L'ouverture morale à une partie de l'environnement qu'est *l'animal domestique* nécessite, en effet, une transformation profonde de la perception culturellement déterminée.

Je rencontre Audrey dans son association Ecurie SC à Tourrette-Levens. Ensemble nous commençons à nous occuper des chevaux, à leur donner à manger, leur donner du foin. Une école d'ostéopathie est venue pour s'exercer sur un cheval malade tout en lui permettant d'avoir un traitement après de longues années d'exercice de course sportive. La cause défendue par l'association révèle d'emblée une problématique fondamentale dans la communication de l'éthique de bien commun : une profonde dichotomie fait qu'une partie de la biosphère est exclue d'un traitement éthique, moral et juridique. Le cas de « l'animal domestique » montre que, selon la catégorie dans laquelle on classe un être vivant, nous avons tendance à faire abstraction de toute norme éthique et même de contourner la loi à des fins économiques.

« Notre association s'appelle écurie SC Centre d'épanouissement pour équidés. Initialement elle est dédiée au sauvetage de chevaux poneys et ânes destinés à l'abattoir que ce soit pour la consommation humaine ou la consommation animale. Donc ça peut être des abattoirs français comme étrangers, principalement étrangers d'ailleurs. Donc Italie Belgique beaucoup d'associations belges, on peut aussi avoir des chevaux de l'Uruguay. Après il y a aussi beaucoup de pays qui prennent les chevaux à l'engraissement à partir du moment où ça sort de la France on dépasse la loi française, notamment en Allemagne. Donc on perd la traçabilité de toutes ces grosses firmes qui doivent s'approvisionner régulièrement et le champ d'action s'élargit. » (Audrey, Annexe 1)

« C'est illégal. En France il est permis d'abattre un cheval pour la consommation humaine uniquement si l'animal est identifié et s'il est libre de tout traitement médicamenteux, entre autres. Sachant qu'à l'étranger on peut avoir des animaux non identifiés, malades, notamment très âgés avec des mélanomes et tout ça. Maintenant ça se fait de plus en plus mais les contrôles sont quand même plus rares. » (Annexe 1)

C- Habiter la sphère commune : un apprentissage corporel- Des expériences physico-sensorielles comme moteurs d'engagement moral écocitoyen

Nous pouvons dès lors nous demander ce qui différencie le rapport d'Audrey des autres personnes et quel serait, par conséquent, un moyen de communiquer cette responsabilité morale que présuppose l'écocitoyenneté. Ce qui apparaît dans les fondements de son engagement c'est surtout l'expérience physique au contact des chevaux. En effet, le vécu émotionnel et sensoriel semble avoir encre de façon très profonde la motivation de l'engagement pour la cause animale. Dans quelle mesure peut-on constater un primat de l'expérience corporelle et kinesthésique dans l'empathie écologique et l'engagement activiste ? En quoi la communication par *des apprentissages corporels (embodied learning)* peut-elle devenir une étape essentielle de cette éducation à l'écocitoyenneté ?

La motivation et l'engagement physique et mental d'Audrey pour la cause des chevaux paraissent étonnants. En passant du temps avec elle à la ferme, nous pouvons nous rendre compte que chaque minute est dédiée aux soins des animaux, elle n'a que très peu de temps pour souffler, prendre ses repas. Elle doit régulièrement commander du foin et le décharger, donner à boire aux chevaux ce qui demande beaucoup d'énergie. En parlant de son parcours professionnel, elle confie que, les premières années, consistaient pour elle en un travail qu'elle n'avait pas forcément choisi pour l'épanouissement mais surtout pour le financement des premiers sauvetages des chevaux. Cet engagement apparaît comme étant d'une telle profondeur que nous pouvons nous demander d'où pourrait provenir une telle motivation pour le sacrifice quotidien qu'elle fait pour sauver ces animaux. Il paraît improbable que cette forme d'empathie et de sentiment de responsabilité morale apparaissent ex nihilo ou par une forme de communication coupée de la réalité concrète. En effet, quand je questionne Audrey sur les motifs et les moteurs de son engagement, elle mentionne des circonstances très concrètes dans lesquelles elle a été affectée, immergée dans la réalité des conditions de vie des animaux sauvés.

« - Alors oui en fait il y a 8 ans maintenant ou plutôt 10 ans ma grand-mère maternelle est décédée. Et elle a mis de l'argent de côté pour me permettre d'acheter un cheval parce que c'était mon rêve enfin et donc au moment où elle est partie ma mère a tenu sa promesse et on a commencé à regarder pour trouver le cheval de mes rêves. Et j'ai trouvé ce que je voulais et c'est à ce moment-là que je suis allée dans un « élevage » qui a été fermé pour cause de maltraitance récemment. Pour cause de violences graves et actes de cruauté envers les animaux. Et à l'époque déjà elle n'était pas très bien perçue mais il n'y

avait pas encore tous les contrôles et tout ça. Et quand on y est allé, j'ai dit à mes parents que je veux sortir un cheval de là-bas avec cet argent. Et donc il y a 8 ans on a fait ce premier sauvetage donc on l'a sorti de là de ces conditions indécentes. Et à la suite de ça, donc elle était pleine, elle a donné naissance à une petite qui est toujours avec moi et donc c'est le S et le C du nom de l'association. C'est parti de là. Et à partir de là les années sont passées et j'ai pu sauver Mino qui est aussi avec nous et Winnie qui nous a quittés il y a un mois pour cause d'un AVC. Et après l'association s'est lancée et on a continué.

-Et en fait pendant quand tu allais dans des centres comme ça tu avais vraiment l'impression que les chevaux, les animaux, on les traitait vraiment sans compassion ? Alors les humains par exemple on dit qu'ils ont besoin d'une retraite. Et tes chevaux reçoivent un traitement d'ostéopathe, de massage comme ce sont des chevaux de course. Et là-bas en fait on ne les traitait pas vraiment comme des êtres vivants ?

-Oui tout à fait malheureusement dans beaucoup de structures... Les chevaux que j'ai-là ne voyaient pas ne serait-ce que le dentiste, l'ostéopathe, souvent il y a à peine les vaccins de fait. Les chevaux qui sont là, ça fait des années que leurs vaccins n'ont pas été faits. Donc même les soins primaires n'ont pas été faits. Ce qui est interdit par la loi parce qu'on est obligé de les vacciner, non non c'est très sommaire encore et malheureusement peu contrôlé. » (Annexe 1)

D- « Embodied activism », une communication somatique et émotionnelle au-delà du contenu rationnel (Drew 2015)

Dans son article « Embodied activism », Drew aborde justement cette part *corporelle* de la naissance de l'engagement activiste. A l'image de l'activiste Olivia décrite par les recherches de Drew, le parcours d'Audrey incite à reconsidérer la formation de cet engagement écocitoyen plutôt comme un apprentissage basé sur l'incarnation (embodiment)(qui) implique une séquence de « voir-sentir-apprendre » au lieu d'un processus rationnel d'« analyser-penser-changer », ce qui nous encourage à « repenser la nature des processus d'apprentissage dans l'activisme d'action directe. » (*Ibid.*, p. 3). L'autrice souhaite ainsi mettre en évidence « surtout les manières dont l'affect, les sentiments, les émotions et le corps s'unissent et se situent dans les espaces et les lieux de l'apprentissage d'action directe ». « À la lumière de l'histoire d'une activiste des droits des animaux, j'explique les processus de l'apprentissage corporel (embodied

learning) dans un environnement d'action directe .Ces émotions ainsi que le dynamisme sensoriel et kinesthésique du corps nous encouragent à repenser les processus d'apprentissage qui sont généralement conceptualisés comme étant dissociés du corps.»(*Ibid.*)

Le concept de « embodied learning » (apprentissage corporel) invite à repenser l'éducation et la communication à l'écocitoyenneté, non pas en partant d'une communication médiatisée par un discours abstrait ou des médias qui incitent à une réflexion conceptuelle, mais en s'intéressant à la source sensorielle et kinesthésique d'un apprentissage de l'engagement qui commence dans le corps plongé dans l'expérience pratique. Ainsi nous pouvons remarquer comment l'activiste apprend en même temps qu'il agit pour la cause politique ou sociale donc écocitoyenne qu'elle défend, dans un contexte d'expériences physiques et affectives particulières qui consolident cette *éducation comportementale*.

Dans la communication et l'éducation, il arrive encore souvent que nous limitions la place du corps à une médiation accessoire, un support de la partie cérébrale considérée comme lieu primaire de l'éducation. Cependant cette approche enracinée dans une « dichotomie esprit-corps » (« mind-body split »)(*Ibid.*, p. 4) s'avère limitée dans l'approche de la connaissance en général, mais surtout dans l'éducation particulière qu'est l'écocitoyenneté, qui, comme le montrent les exemples concrets se forge de façon profonde par des expériences d'agir émotionnel. Or, si ces témoignages de l'engagement écocitoyen s'appuient sur ces expériences pratiques, la médiation corporelle apparaît comme essentielle puisque « nous avons besoin d'un corps pour expérimenter le monde , et ce sont nos émotions qui médiatisent nos expériences » (« one needs a body to experience the world, and it is our emotions that mediate our experiences »)(*Ibid.*). Le corps apparaît donc comme médiation, terme qui est défini comme « servant d'intermédiaire au sens » et « une dialectique qui vise à donner une description complète du monde » (Lalande 1972, p. 605). Ces constats deviennent alors éclairants pour l'éducation écocitoyenne dont un des grands enjeux est justement, comme nous avons constaté, une perte de sens de l'engagement et de l'identité écocitoyenne, en partie due à une déconnexion de l'oïkos, de l'environnement. Il devient alors intéressant d'observer ces méthodes d'apprentissage « dialectiques », capables d'intégrer le corps et les sens dans une vision « plus complète » des problèmes environnementaux et sociétaux qui appelleraient naturellement chez l'individu à l'action écocitoyenne.

E- Le corps de l'animal domestique : « Un rendement jusqu'au bout »

Alors qu'une relation affective entretenue avec un animal dit « de compagnie » justifie un traitement digne de cet être vivant intégré à la sphère sociale, c'est au contraire une relation matérielle et économique qui justifie le manque de soins envers le corps de l'animal domestique considéré comme un « pour quelque chose », un moyen qui doit être rentabilisé. Il est alors très difficile d'éduquer à un comportement écocitoyen, si un regard moral sur l'animal est voilé par sa perception comme moyen.

C'est bien de ce refus de considérer le corps de l'animal comme moyen et instrument de la pratique sportive humaine, comme un processus de « *rendement jusqu'au bout* », que part l'engagement d'Audrey. En effet, le traitement des ânes et des chevaux sauvés par Audrey semble soumis à un pur impératif technique et économique. Un agir responsable face aux animaux domestique et alors exclu, puisque le corps de l'animal n'est plus perçu comme faisant partie de la sphère du vivant mais bien plutôt comme un « moyen » et un objet de rentabilité économique et sociale au service de l'être humain. « *Les petites structures ne peuvent pas se le permettre malheureusement la valeur marchande est une facilité. Quelqu'un arrive avec un camion il leur donne quelques billets et on repart avec.* » (Annexe 1)

- « *Donc d'après ce que tu as dit pour certains propriétaires il y a aussi un peu ce souhait de posséder un cheval un peu comme si on achetait une PlayStation, un portable ou une voiture ou une bicyclette. Et on n'a pas forcément la responsabilité qui va avec en fait, que c'est un être vivant.*
- *Tout à fait il y a une grande responsabilité ne serait-ce par exemple, ce qui est très frappant, quand on demande un propriétaire ce qu'il souhaite faire à la mort de son animal souvent les personnes n'ont pas idée. N'ont pas idée de la procédure à suivre circule de ce que ça va être comme épreuve et heureusement aujourd'hui ça évolue un peu ne serait-ce que de ce côté-là. Avant on n'avait que la solution déclaré des équarrissages est une solution atroce pour une fin de vie. C'est un camion qui vient avec un bras pour saisir le corps qui est en fin de vie, et souvent en état décomposé d'ailleurs quand ils viennent bien après. Il est ensuite revendu donc dans ce circuit.*
- *Donc c'est un peu un ...*

- *C'est un rendement jusqu'au bout. Donc avant on n'avait que ça comme solution. Peu à peu d'autres solutions comme des sociétés de crémation se créent. Donc Hedwige, j'ai fait le choix de la faire incinérer par respect pour elle et beaucoup de gens m'ont posé des questions, il ne savait pas que ça existait. Mais c'est une question de rendement jusqu'au bout. L'équarrissage a un coup qui n'est pas donné, qui est pesé. Et donc après le corps de l'animal est réutilisé et revendu.*
- *Donc on a l'impression qu'une relation sociale qu'on peut avoir avec un animal parfois se transforme ici en relation totalement monétaire. » (Annexe 1)*
- *« Oui par exemple en club on va passer des examens qu'on appelle les galops. On va nous apprendre à monter, les soins de brosseage, vraiment les choses basiques. On ne nous apprendra pas par exemple la fréquence des soins à faire. Voilà c'est tout bête mais par exemple dentistes c'est une fois tous les ans, ostéopathe c'est une fois tous les 6 mois idéalement et quand il se fait mal. Et j'ai beaucoup de propriétaires qui ne le savent pas, qui réalisent le rêve mais après dans l'organisation ils ne savent pas comment faire.*
- *Ah oui alors que par exemple quand on a un enfant on va faire tous les vaccins on va aller chez le médecin régulièrement ...*
- *Tout à fait et même voilà, au niveau des enfants, il y a quand même de l'information qui circule pour apprendre tout ça : il faut se documenter, il faut aller sur internet, il y a la démarche de le faire. Et malheureusement ça ce n'est pas quelque chose de récurrent avec souvent comme excuse que c'est un animal, donc voilà, avant ça vivait dehors, ça a mangé juste que ça trouvait dehors donc ça n'a pas besoin de plus de soins que ça. Alors que à partir du moment où il y a une vision sportive, même si c'est comment dire une vision légère, ...Enfin il y a toujours une vision sportive à partir du moment où on les monte ...*
- *Oui c'est fatiguant les courses quand même. Et donc l'excuse de l'animal qui se débrouille en nature finalement elle n'est plus valable à partir du moment où on leur fait faire des courses. » (Annexe 1)*

Un rapport éthique et responsable à toute forme de vie sur Terre, un contrat social avec l'environnement, qu'implique l'écocitoyenneté ne sont donc pas acquis pour une grande partie des expériences dont témoigne Audrey. La « responsabilité » et le

« respect » pour le corps d'un animal considéré comme domestique sont alors négligés pour une vision économique. Et il semble que cela s'explique en partie par un manque d'« information ». Mais ce qui semble différencier l'attitude engagée d'Audrey et de son association, c'est aussi une autre forme de perception du corps de l'animal et de l'environnement, non seulement comme objet d'utilité, mais comme digne de respect en soi. Nous verrons en quoi cet apprentissage de l'engagement et l'éducation écocitoyenne peuvent s'approfondir à travers des expériences physiques au contact de l'environnement et des animaux.

F- Le primat de l'apprentissage corporel, consolidé au niveau cognitif

Le fait de nommer consciemment les cognitions et les émotions, ainsi que les valeurs morales qui constituent cet engagement fait également partie de l'apprentissage. Drew parle de l'importance de la « session de débrief » (Drew 2015, p. 10), les entretiens menés avec l'activiste, qui a permis de cristalliser ces processus d'apprentissage dans l'activisme. Le fait-même de discuter de son histoire, de se remémorer consciemment les motivations et les pensées à l'origine de l'engagement auraient donc également une valeur de consolidation de cet apprentissage kinesthésique et émotionnel. Nous pouvons remarquer cela dans les retours sur les sessions d'entretiens avec Audrey et les autres activistes. Souvent, ils remarquent que le fait de verbaliser des souvenirs et de leur attribuer des significations a redonné un sens supplémentaire et un recul critique à leur engagement écocitoyen.

Drew parle donc d'une symbiose et d'une complémentarité entre un apprentissage initial ancré dans les processus somatiques, émotionnels et contextuels, et d'une consolidation conceptuelle de cet apprentissage. C'est peut-être cette complémentarité qui serait importante à prendre en compte dans la communication à l'écocitoyenneté. Une première sensibilisation et une focalisation de l'attention pour la cause pourrait être due à des processus plutôt inconscients et périphériques de type Bottom up. D'après cet apprentissage « corporel », une réflexion plus consciente, abstraite et conceptuelle pourrait être menée pour comprendre les problématiques et les enjeux de l'engagement écocitoyen. Nous pourrions alors effectivement nous demander si un « apprentissage authentique » de l'écocitoyenneté ne se situerait pas dans un « équilibre des deux » (*Ibid.*, p. 18), l'apprentissage corporel et son encreage cognitif.

Cette réaction émotionnelle comme levier direct d'engagement naît, selon les analyses de Drew, par la présence corporelle de l'activiste. Des témoignages sur les expériences corporelles des activistes environnementaux et sociaux permettent de confronter cette théorie de l'apprentissage à la pratique actuelle perçue par les sujets. Dans son témoignage, Roxane F. évoque même des détails sensoriels très précis comme « *l'odeur de la colle naturelle que l'on utilisait* » (Annexe 2). Le contenu multisensoriel des apprentissages revient aussi chez Méline G. : « *Les actions militantes sont un esprit de solidarité qui exacerbent certains sens selon les personnes. Chez moi, ce serait plus la vue, le son et les émotions : les slogans que l'on chante, les banderoles, un défilé sur la mode toxique avec Greenpeace pour parler des problèmes de fabrication des vêtements.* » (Annexe 2). En effet, l'activiste Olivia, citée dans les recherches de Drew parle même d'une impossibilité de ne pas agir après un témoignage sensoriel et kinesthésique qui « change » le sujet et « solidifie » la force de l'engagement. « Tu vois, tu témoignes. Tu ne peux pas oublier la vue et les sensations. Ton corps ne l'oublie pas, ton corps sait et le sent. » (“You are seeing, you are witnessing. You can't forget seeing and feeling. Your body doesn't forget it, our body knows and feels it.”) (*Ibid.*, p. 9), témoigne-t-elle dans les entretiens, ce qui fait apparaître que la mémoire motrice et gestuelle est bien partie prenante dans la cognition du changement. (Cf. (Varela, Thompson et Rosch 2017)). Il semble que ces changements physiques et sensoriels qui s'opèrent par les expériences incarnées « ne peuvent pas laisser » le sujet « inchangé » (“You can't be out there and doing that and not be changed and not solidify your passion.”, *ibid.*). Ces gestes d'activisme répétés s'impriment par la mémoire motrice et musculaire.

1.2. Le corps comme lieu d'une nouvelle normativité morale et politique : des valeurs écocitoyennes forgées dans l'action ?

A- La catharsis corporelle comme levier d'engagement approfondi : entre expériences de joie et traumatismes

Ce qui a de l'importance dans la profondeur et la durabilité de l'engagement semble donc résider dans le témoignage vécu d'expériences alarmantes qui s'avèrent un moteur à l'action. L'élément déclencheur de l'activisme d'Audrey est en effet décrit par des scènes choquantes et un vécu émotionnel qui n'a pas laissé place à la passivité dans la

cause environnementale. Ces premiers témoignages concrets de « *violences graves et actes de cruauté* » et « *ces conditions indécentes* » et le fait de se rendre sur place et de vivre une expérience casi traumatique a été un premier levier d'action immédiat (« *Et quand on y est allé, j'ai dit à mes parents que je veux sortir un cheval de là-bas avec cet argent. (Annexe 1)* »). L'apprentissage s'opère au moment où l'activiste émet une réponse somatique et émotionnelle face à la souffrance animale et non par le processus cognitif de réflexion. C'est bien il y a 8 ans quand Audrey a été confrontée aux émotions de la souffrance du cheval qu'elle a connu l'impulsion pour l'engagement dans la création de l'association. Les recherches-actions menées par la chercheuse Lara Drew soulignent le fait que cet apprentissage de l'agir écocitoyen se fait pas pendant une réflexion théorique, et une conceptualisation de l'expérience sensorielle. Ce serait plutôt le contraire, la conceptualisation a posteriori des valeurs et des normes écocitoyennes, notamment pendant les entretiens apparaît comme une nouvelle couche d'apprentissage mental qui consolide « ce que le corps savait déjà »(Drew 2015, p. 10).

Or, ce qui fait la force et l'intensité de cette éducation corporelle à l'action explique en même temps son côté émotionnellement éprouvant. En s'intéressant aux explications neurologiques de ce processus d'apprentissage de l'engagement, nous dévoilons aussi les difficultés pour l'activiste. En effet, ce type d'apprentissage ressemble dans son fonctionnement à l'apprentissage synaptique du traumatisme. Une réponse synaptique face à un stimulus est alors amplifiée par la Noradrénaline libérée dans le système nerveux périphérique et l'amygdale ; l'émotion est alors particulièrement enregistrée dans le cerveau. D'une part, les « réactions physiologiques et émotionnelles augmentées avec l'intensification de la réponse neuronale en Adrénaline » justifieraient une analyse en terme d' « usage compétent du corps et de sa réponse adrénargique dans les moments d'action » (« *physiological and emotional reactions were heightened as her adrenaline response intensified ; (...) there is a reliance on the skilful use of the body aided by an adrenaline response in the midst of action* ») (*Ibid.*, p. 11). Si ce mécanisme neurologique agit comme moteur d'action efficace, l'envers de cet engagement total du sujet réside dans l'épreuve psychologique souvent vécue comme « cathartique » et traumatique à la fois.(« *catharsis due to the physicality of directly acting, but the catharsis was combined with distress* », (*Ibid.*, p. 12)). En effet, lors de l'entretien, la voix d'Audrey s'aggrave quand elle évoque les maltraitements expérimentés lors des sauvetages de ânes et chevaux, mais aussi des pertes des animaux qu'elle n'a pas pu sauver. Le fait-même de

communiquer ces témoignages rappelle ainsi des souvenirs de violence, de perte, de détresse, fortement encrés car expérimentés. La valeur ambiguë de ce vécu cathartique et physiquement éprouvant apparaît également dans le récit du quotidien qu’Audrey communique sur la page de son association :

« Entre la disparition de Winnipeg puis celle de mon chien, les frais du quotidien (pensions des chevaux en attente dans le Nord, soins, compléments.), les temps sont durs jusqu’aux beaux jours » ; « Ce projet que je porte depuis maintenant un an m’aura fait pleurer, de désespoir et de joie. » « C’est très dur de la voir ainsi, je dois l’avouer mais sa force et son courage me poussent à être confiante. On va s’en sortir. » (« (4) Écurie SC - Centre d’épanouissement pour équidés | Facebook »)

Cependant, il apparaît que ce caractère traumatique de l’apprentissage peut effectivement être vu comme *catharsis*, puisqu’au lieu d’entraîner une phase de repli et de symptômes dépressifs, il a été transformé en action concrète par la création de l’association « Écuries SC ». Il semble que les expériences physiques intériorisées ont provoqué un investissement physique profond dans la cause écocitoyenne défendue. Audrey œuvre en effet tous les jours pour faire vivre l’association en y engageant son corps, ses émotions et son mental.

Il y a alors un caractère ambigu dans la *catharsis* qui agit dans l’apprentissage corporel de l’engagement. Le fait d’être impliqué directement et pleinement dans l’action laisse des traces physiques et psychologiques qui s’avèrent être une épreuve et une source de satisfaction et d’épanouissement à la fois. Le fait de subir des moments forts, parfois physiquement difficiles, est gratifié par le sentiment encourageant d’avoir agi dans le présent, d’avoir accompli une action dont le lien de cause à effet est directement expérimenté. Pour Audrey et son association cela se vérifie dans son quotidien.

Dans l’entretien avec Roxane F., celle-ci se rappelle *le sentiment de peur et d’excitation à la fois, cette adrénaline qui parcourt mon corps, lors de mes premières actions* » (Annexe 2) ; ce serait cette même adrénaline et un vécu très physique sont spontanément évoqués comme épreuves et moteurs d’engagement à la fois. D’autres détails du vécu corporel des interventions apparaissent comme marquants car physiquement traumatisants : *« mon expérience de garde à vue a été stressante, je me souviens des odeurs désagréables des cellules, les saletés, les cris des autres*

emprisonnés, la nuit éprouvante du fait de ne pas pouvoir dormir, l'ennui, les longues heures d'attentes qui étaient dures psychologiquement. » (Annexe 2)

Méline G. évoque également des apprentissages corporels comme moteurs d'indignation et de réflexion critique sur des valeurs environnementales à défendre, il décrit *«la cellule insalubre avec des murs pleins de morve, crachat, sang, autre, des odeurs peu ragoûtantes et le bruit des cellules voisines et le temps qui passe lentement alors que tu ne devrais pas être là.»*. Mais alors, ces sensations désagréables, et un combat physique frustrant ne vont-ils pas plutôt dissuader que motiver et donner du sens à s'éduquer et apprendre physiquement l'action écocitoyenne ? L'écocitoyen n'est-il pas voué à la résignation, confronté à la violence du réel ? Paradoxalement, ce sont en partie ces résistances physiques qui semblent impulser la réflexion normative sur la lutte sociale et environnementale : *«Je n'ai, heureusement, pas de suites traumatiques à ces évènements mais ils font beaucoup réfléchir.»* (Méline G., Annexe 2). Il semble même qu'un affrontement physique et psychologique renforce un sentiment d'absurdité et d'injustice ; l'expérience corporelle semble alors impulser une réflexion morale et politique sur ce que signifie véritablement agir en écocitoyen. *«Ils m'ont rendu encore plus forte et déterminée, j'ai ressenti un sentiment d'injustice d'avoir été arrêtée pour avoir été lanceuse d'alerte sur les risques de mortalité liés à la pollution de l'air pour notre survie à tous.»*, révèle Roxane. Pour Méline aussi ce sont des *«moteurs à l'engagement. Ils maintiennent ma volonté de lutter. Il y a parfois une remise en cause de la méthodologie/méthode pour arriver au meilleur résultat. Aller en GAV pour faire passer un message a renforcé ma volonté de militer quitte à aller plus loin. On n'a pas le droit de nous bâillonner alors que l'action est pacifique et sans dégradation. Et je veux m'engager plus. Quitte à aller en GAV, il faut qu'il y ait une bonne raison.»* (Annexe 2). Il semble que, en même temps que l'action physique donne sens à la lutte pour l'écocitoyenneté, l'engagement écocitoyen apparaît comme une manière de donner du sens au sacrifice physique enduré, de trouver la bonne raison pour l'injustice et l'absurdité ressentie.

Drew cite ainsi les témoignages de Olivia : *«C'est cathartique au sens où c'est traumatique. Je le déteste...mais j'ai aussi le sentiment de sauver et d'aider physiquement.»* (“It is cathartic in the sense that it is traumatic. I also hate it...but it is also feeling like I am physically rescuing and helping”) (Drew 2015, p. 12). Cette ambiguïté des apprentissages corporels et leur caractère libérateur semblent conforter les

activistes dans le passage à l'action et l'approfondissement de l'engagement. « *Oui je m'y reconnais complètement, le fait de voir la réalité est dur psychologiquement et moralement mais le fait d'agir et d'affronter la réalité permet de se libérer de la douleur et du poids de celle-ci.* » (Roxane F., Annexe 2). Mais pouvons-nous dire que c'est la culpabilité, pesant sur la conscience des citoyens, qui incite à une sorte de purgation à travers un engagement physique, parfois sacrificiel ? Ce caractère cathartique des apprentissages corporels est à relativiser pour ne pas réduire la singularité de chaque signification individuelle. Mélaïne, par exemple, préfère une autre interprétation : l'image de la catharsis, selon lui, « *donne l'impression qu'elle apporte un nettoyage de sa propre personne par l'action qu'elle mène. Comme si elle est, d'une certaine manière coupable et aurait besoin de se purifier.* » Il constate cependant : « *Je ne me positionne pas sur la même voie d'action. J'agis pour ne pas dégrader les choses, pour arriver à un équilibre harmonieux. (...) Il y aura toujours des inégalités, des abus, ... mais on peut travailler à les réduire. La culpabilité n'est pas mon motivateur principal (il n'est pas complètement exclus non plus). Celui de trouver l'équilibre et d'amener vers un monde plus juste est beaucoup plus important pour moi. Je veux que demain ne soit pas un armagedon.* » (Annexe 2).

Il faut ainsi remarquer qu'il ne faudrait pas réduire cet apprentissage corporel de l'engagement écocitoyen à des expériences négatives, voire traumatiques, qui créeraient une sorte de tension psychologique qui contraint à l'action. Loin de là, le corps apprend aussi par les expériences physiques et sensorielles d'espoir, de joie, de solidarité qui semblent littéralement gravées dans les mémoires sensorielles et motrices des activistes. Des vécus sensoriels peuvent rester gravés comme symboles de la force solidaire qui consolident le sens d'une écocitoyenneté engagée et authentique : « *si quelque chose doit déclencher un flashback, ce seraient certainement plutôt des chants : un chant peut me faire me remémorer une action* » (Mélaïne G., Annexe 2).

Roxane parle quant à elle du « *début des mouvements de désobéissance civile d'Extinction Rébellion à Londres en 2019 puis avec l'élan que les Gilets Jaunes ont insufflé* » et de « *cette force collective qui m'a entraîné et donné le courage de passer moi aussi à l'action.* » (Annexe 2). Il est intéressant de relever que dans le témoignage de l'activiste Roxane F. le thème de la joie revient dans les souvenirs gravés comme leviers d'engagement écocitoyen : « *Lors d'actions avec Greenpeace et Anv-cop21, je me souviens de la joie collective, de cette force que nous ressentions ensemble, d'avoir les*

mêmes rêves et convictions. »Nous verrons par la suite, dans les écrits d'Arne Naess, en quoi la joie et les affects présents dans la totalité du corps sont essentiels pour initier l'action politique et sortir de la passivité(Chap.2) (Naess et al. 2020).

B- L'apprentissage par le corps, un processus qui change l'individu moralement et politiquement

Comme nous avons pu constater par les analyses de Drew et des exemples de témoignages d'activistes, la présence corporelle forme l'individu à l'action et par l'action. Et ces processus qui impliquent un changement de l'identité ne naissent souvent pas en premier d'une réflexion rationnelle et consciente mais aussi par des processus impulsifs, affectifs, moteurs. Ces expériences en action s'avèrent alors véritablement éducatrices car transformatrices au niveau éthique et moral, dans le rapport qu'on cultive avec l'environnement d'après les expériences vécues. Mais certaines formes d'apprentissages par l'action mettent également en jeu le corps comme instrument de transgression de la légalité formelle, parfois à visée politique consciente et réfléchie, parfois à caractère plutôt instinctif, réactif et impulsif, le corps étant entièrement pris dans une situation émotionnelle. Un problème éthique peut alors se poser à l'activiste en action dans l'engagement médiatisé et renforcé par le corps et les émotions : doit-on suivre ses émotions jusqu'à commettre des actes parfois irrationnels ? Drew relevait en effet, le caractère très réactif de cet engagement du corps pris dans un contexte stressant où « le corps passe dans un processus de survie, devenant hyper-alerté et incité à faire des décisions immédiates »(Drew 2015, p. 11)(« her body tapping into a survival-mode process, becoming ultra-alert and being prompted to make decisions in the heat of the moment »). L'empathie ressentie pour les animaux ou l'adrénaline ressentie lors d'une intervention sur terrain apprennent alors à fortiori à passer de la normativité existante du cadre légal de la *citoyenneté* à une normativité *écocitoyenne* alors ressentie comme juste. Alors que les sauvetages d'Audrey consistaient au contraire à prévenir non seulement des actes non éthiques mais aussi illégaux envers les animaux, d'autres actes d'engagement, comme l'activiste Olivia décrite dans l'article de Drew ou encore des actions de désobéissance civile, vont jusqu'à transgresser la légalité. L'activisme corporel est une forme d'engagement qui donne lieu à un vécu et une expression intense des affects, peut-être d'une forme plus puissante et marquante.

C- D'un contrat social à un contrat écocitoyen

Le corps-même devient alors un « instrument de résistance politique », les activistes utilisant souvent « le pouvoir physique et symbolique de leurs corps pour des actions directes »(*Ibid.*). L'usage du corps comme moyen de désobéissance civile ou de communication d'un message politique par les activistes est présent, notamment dans des actions d'occupation d'un lieu comme une ZAD, un immeuble, ou les manifestations.

Peut-on alors parler d'une éducation politique à l'écocitoyenneté comme le dépassement et la remise en question d'un cadre légal préexistant pour revendiquer une normativité qui apparaît au moment de l'action guidée par un contexte sensoriel et affectif spécifique ? Le corps peut-il devenir la source d'une éducation à des principes moraux qui se heurtent à la loi, en revendiquant une justice du bien commun qui inclut le respect de l'environnement non humain ? Apprend-on des gestes écocitoyens en écoutant son corps dans un contexte particulier pour commettre un acte politique en faveur de la défense de l'environnement, mais contraire à la loi ? Le militant qui s'engage dans cet acte quitte ainsi le « contrat social »(Rousseau 1762), le cadre de la volonté générale citoyenne pour revendiquer un « contrat social plus respectueux de l'environnement » (« Dictionnaire de l'environnement »). Il semble en effet que l'engagement physique et corporel dans l'activisme est une forme de communication et d'engagement qui remet en question la valeur-même de la citoyenneté basée sur des principes normatifs censés être définis et valables de façon universelle. Alors que le contrat social dit que la justice n'est pas une leçon dictée par les sens et la nature (Rousseau 1762) mais établie par la *volonté générale*, les activistes semblent parfois guidés par les principes de « pitié » (Rousseau et Roger 2018, part. 1) et par un contexte valable dans une situation particulière.

Cette forme d'apprentissage corporel donnant lieu à l'émergence de résistance politique et légale est évoqué notamment par Méline G. : « *L'action la plus marquante que j'ai faite est dans le domaine social. On avait occupé avec des demandeurs d'asile un ancien bâtiment dans le centre de Nice appartenant au CHU de Nice inoccupé pour y loger ces familles avec enfants. J'y ai fait 3 permanences et ce ne fut pas les plus tranquilles : un sabotage (une personne est venue couper des câbles électriques) et 2 descentes de police. Ces 2 dernières ont été très agressives : on a l'impression de voir des bandits du farwest aller à l'assaut d'une ville. A 6h du matin, les bruits du bélier pour défoncer la porte puis de la disqureuse et ses étincelles. L'entrée au pas de charge pour aller réveiller de pauvres familles et leur demander leur papier. Où est la justice et la compassion juste ? J'ai encore des images et le bruit d'une disqureuse en tête quand je*

repense à cet évènement, l'entrée au pas de charge de la police et l'incompréhension et le désarroi général devant tant de brutalité. » (Annexe 2). Dans ce cas le fait de subir physiquement, avec tous ses sens, la brutalité infligée à autre que soi, semble donc avoir provoqué un décentrement moral et une remise en question des normes citoyennes pour une ouverture normative à une sphère plus large, au-delà des frontières ou encore des espèces, une écocitoyenneté planétaire (Seyfang 2006). Il semble alors que le fait de subir avec tout son corps les conditions de la migration, ou encore le fait de « fuir les balles des chasseurs en sauvant les oiseaux » (Drew 2015, p. 9), permet une identification avec une sphère élargie de l'oïkos et une prise de conscience différente. D'après ces exemples, ce positionnement moral et éthique n'est donc pas forcément formé dans la réflexion et un calcul rationnel, mais semble émerger d'une connexion émotionnelle à la souffrance partagée

Dans certaines situations d'« apprentissage corporel » (« embodied learning »), l'individu engagé dans une cause écocitoyenne est alors inévitablement confronté à des dilemmes moraux entre légalité et normativité citoyenne écrite et légitimité « incarnée » (embodied), ressentie et revendiquée au moment présent vécu. L'activiste Olivia, dans l'article de Drew, « étant confiante sur ses justifications éthiques, ses confrontations répétées avec des dilemmes moraux (confrontation avec la police, arrestations possibles) lui permirent de développer un aperçu éthique plus large et holistique au fil du temps » (« While Olivia was confident about her ethical justifications, her repeated confrontation of the moral dilemma (dealing with the police or possible arrest) enabled her to develop a broader and holistic ethical insight over time. ») (*Ibid.*, p. 15). Des actions expérimentales répétées permettent ainsi de développer un dialogue moral interne qui crée une réflexion éthique pour arriver à certaines valeurs de justice et d'écocitoyenneté, ce qui implique parfois la confrontation, voire l'opposition de la légalité et de la légitimité ressentie. « *Comme le dit justement Thoreau, la désobéissance civile est un moyen fort de lutte du citoyen. Si on suit la légalité, elle n'évoluera pas ou pas dans le sens du peuple, de la planète mais plus de ceux qui ont les intérêts fort ou le pouvoir* », constate ainsi Méline G. (Annexe 2) L'écocitoyenneté signifierait-elle parfois une remise en cause de l'identité citoyenne ? Roxane affirme aussi que « *mes engagements et mon répertoire d'action et m'a amené à remettre en cause ma légalité citoyenne existante. Le sentiment d'injustice et de voir que les choses n'avancent pas à travers des marches, des manifestations m'ont fait réfléchir à des formes d'actions et*

d'engagements plus radicales. Notamment quand j'ai fait la rencontre d'anarchistes et en visionnant le documentaire J'écris ton nom Libertaire de « Télé chez moi » ». (Annexe 2).

Cette forme transformative et immédiate de l'implication corporelle dans le processus d'engagement semble donc affecter le devenir de « l'identité socio-culturelle » de l'individu qui est contestée et mise à l'épreuve. Être physiquement présent et engagé par les sens et les affects dans une cause peut être une éducation déroutante car elle remet en question des acquis d'une éducation citoyenne communément admise pour une nouvelle forme de citoyenneté qui s'ouvre à d'autres parties des êtres vivants et qui se construit dans l'action. Le moment de l'engagement physique est inévitablement accompagné d'un « conflit moral inhérent entre ce que l'activiste considère comme juste et ce que la société considère comme juste » (« inherent moral conflict between what the activist thinks is right and what society thinks is right. »)(*Ibid.*). C'est bien pendant des actes activistes qui sont aux limites de la légalité que l'identité des individus est questionnée. Or, c'est également cette « identité environnementale »(p. 10-28) forgée par les expériences qui pousse à un engagement écocitoyen.(Lucie Sauvé et al. 2017)

D- L'écocitoyenneté, une normativité forgée dans l'action et le vécu corporel

L'écocitoyenneté n'est donc pas un concept figé et défini in abstracto mais apparaît ici comme ensemble de normes d'actions qui émergent dans l'action et le vécu sensoriel, corporel de l'individu et de son milieu. L'écocitoyenneté signifie donc pour certains « *la fusion de 2 concepts en 1 : l'écologie synonyme d'harmonie avec notre environnement naturel (en opposition avec une relation de domination) et de citoyenneté qui correspond aux droits et devoir que l'on a envers notre pays (...)*droits et devoir de tout individu envers la nature » (Mélaine G.), pour d'autres « *être un citoyen sensible et engagé pour l'environnement et le climat au niveau local(...) faire les gestes qu'il faut pour préserver l'environnement autour de soi et prendre sa défense au niveau collectif.* » (Roxane F., Annexe 2) ; ou encore, comme pour Audrey, rendre une dignité et des conditions de vie décentes aux animaux maltraités. Ces significations émergent donc dans le corps et l'esprit plongés dans l'action qui semble devenir elle-même une école d'écocitoyenneté, puisque « *ce sont des actes pour préserver notre lieu de vie aujourd'hui et demain (...) un devoir de préserver notre pays TERRE. Et cela nous éduque car agir nécessite de*

savoir pourquoi on le fait et donc savoir ce qui se passe et comprendre. » (Mélaine G., Annexe 2).

« *Il permet de mettre en pratique nos engagements. En faisant de l'activisme, on se sent plus utile et les choses avancent un peu plus, il permet aussi de sensibiliser le reste de la population et de faire entendre sa voix* », affirme Roxane F. (Annexe 2) et pointe ainsi une autre dimension de l'engagement activiste physique : la sensibilisation à travers les actions corporelles non violentes. Comme nous l'avons vu, le corps comme instrument politique change véritablement l'individu en action, mais participe-t-il aussi à faire entendre la voix pour la cause défendue ? Est-ce que l'implication physique des sujets dans l'activisme, qui inclut parfois un « sacrifice » physique de la part des activistes (garde à vue, occupations d'endroits pour une longue durée, confrontations aux forces de l'ordre...), peut sensibiliser et éduquer d'avantage le public à des problématiques écocitoyennes ? Le fait d'utiliser son corps pour protester peut-il attirer d'avantage l'attention des citoyens sur certains problèmes ?

1.3. Comment passer d'un apprentissage corporel individuel de l'engagement écocitoyen à une communication et une transmission de ce processus ?

A- Le corps comme moyen de communication politique

« *Oui, ils apportent un vrai poids supplémentaire car finalement, on se rappelle plus facilement ce qui est choquant que de ce qui est beau (c'est triste). Une action d'information touche toujours mais reste léger et il faut rabâcher. Une action activiste « physique » marque les esprits (en positif ou négatif) et permet d'en parler, de débattre. A partir du moment où on dépasse l'échelle locale, on a déjà fait un beau pas en avant car la parole s'ouvre. Et on peut amener des arguments (fort ou parfois plus tempéré mais qui sont enfin écoutés). Pour ces raisons, l'ajout du physique est un élément clairement en plus et important de la mouvance militante (surtout quand on se moque de nous comme le gouvernement l'a fait avec la CCC et le « sans » / « cent » filtre(s)).* » (Mélaine, Annexe 2).

Cet ajout du physique, le fait de ce rappeler ce qui choque, ou ce qu'on a physiquement vécu peut donc être interprété comme un apprentissage par des processus de « voir- sentir-apprendre » (Drew 2015), basé sur l'argument de l'être-au-monde du sujet (Merleau-Ponty et Waelhens 2013). Redonner sens à ce statut ontologique du corps dans l'apprentissage permet de repenser l'éducation à l'écocitoyenneté comme lieu de

pratique d'une véritable présence corporelle active et interne dans l'apprentissage, et non plus simplement de compter sur une stratégie et des conditions de communication externes pour provoquer cet apprentissage. « Une dynamique de voir-sentir est fondamentale, étant donné que le corps est constamment entraîné de penser-sentir au milieu d'une action chaotique qui est conflictuelle, émotionnelle et traumatique ou choquante. » (Drew 2015, p. 16)(A see–feel dynamic is fundamental given that the body is constantly seeing–feeling in the midst of chaotic action that is confrontational, emotional, and traumatic or shocking.).

Mais cela ne signifie pas que la présence corporelle de l'activiste doit laisser place à des actions irréfléchies, guidées mécaniquement pas les sens, l'adrénaline et l'émotion du moment : « *lors d'une action planifiée, j'ai reculé car les risques étaient trop gros par rapport la portée finale de l'action* ». (Roxane F., Annexe 2). Au contraire, il semble que, pour transmettre le message éducatif de l'écocitoyenneté de manière intègre, l'action, même radicale, doit toujours être guidée par une réflexion critique. « *Je réfléchis (trop ?) avant d'agir. J'analyse et encore plus en action pour ne pas desservir la cause que j'essaie de porter. La non-violence doit guider nos actes pour garantir l'intégrité du message que l'on veut faire passer* » (Mélaine G., Annexe 2). Une action ainsi menée serait alors possiblement capable de remettre au centre la dimension publique, participative, politique de la signification de l'écocitoyenneté, et celle-ci semble être communiquée également par une forme d'empathie et d'attention particulière l'implication physique de l'individu engagé pour une cause écocitoyenne.

« *Cela rend les choses plus visibles, concrètes et la notion de sacrifice crée l'empathie, de plus les discours sont illustrés par des actions ce qui les différencie des discours des dirigeants politiques. Le peuple se réapproprie l'espace public et sa liberté d'expression.* » (Roxane F Annexe 2). Ce qui apparaît ici, c'est également une forme d'opposition constatée entre une communication indirecte, abstraite des certains discours et la dimension active, visible et concrète qui apparaît dans l'action corporelle. La proximité de l'action, la dimension humaine, émotionnelle et réelle qui apparaît dans cet engagement physique dans les associations ou les actions non violentes pourrait peut-être effectivement mener à une réappropriation de l'espace public et un échange dynamique et participatif entre les citoyens, qui est véritablement au cœur de l'éducation à l'écocitoyenneté. Que ce soit en participant à l'implication physique des autres dans une action non violente ou en partageant le quotidien et l'expérience physique d'un projet

associatif, toutes ces expériences offrent une multitude de terrains et de formes d'apprentissages corporels de l'écocitoyenneté.

Les recherches sur l' « apprentissage corporel » montrent une alternative à l'analyse de l'apprentissage par le primat du processus cognitif de « analyser-penser-changer ». En effet dans le cas de l'engagement de Audrey dans la création de son association et des personnes qui l'ont suivie, dans l'engagement et la réflexion écocitoyenne des activistes des Alpes Maritimes, ce sont bien des souvenirs et des expériences émotionnelles et contextualisées qui ressortent dans les témoignages. Ce sont bien ces expériences partagées avec les chevaux, avec les autres militants, les sentiments et émotions agréables ou éprouvantes qui ont été décisifs dans la motivation de s'engager physiquement et moralement dans leur propre actualisation de l'écocitoyenneté. Ce processus de changement semble alors s'inscrire dans un processus de « voir-sentir-apprendre », comme le décrit Drew.

B- Agir avec son corps dans les chantiers solidaires : une façon de transmettre l'engagement écocitoyen

Puisque ce contexte de l'apprentissage et de l'engagement est toujours situé dans un contexte particulier, nous pouvons nous demander à quel point un tel engagement écocitoyen peut être transmis et communiqué à d'autres personnes. L'activiste ayant vécu des moments forts dans un contexte particulier peut-il transmettre ce vécu contextuel et psychologique à d'autres personnes pour les éduquer à la cause défendue ? La dominance physique du contexte de l'action directe fait que l'apprentissage de l'engagement est « essentiellement physique, actif, émotionnel, un processus de voir-sentir-apprendre » (« essentially physical, active, and emotional, a see-feel-learn process is dominant ») ; cet apprentissage reste donc « corporel donc toujours situé, influencé par l'environnement social, psychologique, matériel » (« experience is always embodied and always situated , influenced by the social, psychological, and material environment ») (Boud, 1994). »(Ibid., p. 17). Or, ce processus de communication du changement peut avoir des variations individuelles et varier selon la sensibilité de chaque activiste. Dans un même scénario d'apprentissage vécu il y a des variations individuelles dues à la subjectivité de l'expérience psychologique et sociale vécue par chaque activiste. Des « éléments d'apprentissage individuels impactent le processus d'apprentissage de l'activiste » (« There are, however, individual elements of learning that impact the activist learning process. »)(Ibid.) ; chaque activiste ne sera donc pas engagé de la même façon

et ne sera pas impacté avec la même force par un vécu corporel de l'action de défense de l'environnement. Mais ce type d'engagement semble se transmettre aux autres puisqu'en venant sur le lieu, les visiteurs ne peuvent que difficilement regarder des personnes physiquement engagées comme Audrey en train d'agir, sans vouloir s'impliquer dans le processus d'action.

« -Et comment ça se passe elles découvrent ça sur Facebook ou elles viennent souvent ici avant pour découvrir ?

-Alors jusqu' à présent c'était plus par internet dans Facebook, Comme c'était à l'Escarène. Mais là j'ai l'espoir que quand même c'était un peu plus près et accessible les gens viendront par eux-mêmes pour voir ce que c'est le fonctionnement réel. » (Audrey, Annexe 1)



Chantier WES aux Écuries SC:(« (4) Écurie SC - Centre d'épanouissement pour équidés | Facebook »)

qui ont aidé à aménager le lieu de l'association Écuries SC. Des personnes de provenances très variées, notamment du groupe local des « Éclaireurs de la nature de Nice », l'association des « Week-ends solidaires » (WES). Ce type d'investissement écocitoyen par les chantiers permet en effet ce renforcement de l'engagement par le contact physique avec les animaux et le lieu, mais aussi par l'expérience directe des conséquences utiles et pratiques de l'action accomplie sur terrain. En venant aux chantiers, nous sentons la motivation des personnes pour s'investir physiquement dans des travaux, apprendre des techniques manuelles, mais surtout pour faire partie d'une action solidaire dont elles voient les conséquences concrètes. La particularité de l'engagement des *chantiers participatifs*, et peut-être leur succès, semble résider dans ce lien étroit entre l'action et

Cette façon d'éduquer à l'écocitoyenneté en s'engageant par son corps semble ainsi se transmettre à d'autres citoyens qui s'investissent dans la cause défendue, notamment par les « chantiers solidaires »

ses conséquences expérimentées dans le travail commun sur le terrain. Ces conséquences sur le changement du lieu, les conditions de vie et la gratitude exprimée des bénévoles et des animaux et sur les liens sociaux créés lors des chantiers, sont véritablement vécues et ressenties par les intervenants. Nous constatons cela dans les témoignages de bénévoles à l'association : « Je viens depuis le début de l'aventure des WES. Beaucoup de monde se retrouve le samedi : des entrepreneurs, des employés, des profs, des élus. Le principal c'est de donner un coup de main avec ce qu'on a... Je n'ai pas de qualité technique, mais je suis quand même utile : je porte, je creuse... Et je ne veux louper aucun chantier. Aider sur le long terme est intéressant. Sans parler des gens que l'on rencontre ! » (« Une installation solidaire pour l'association « SC Centre d'épanouissement » » 2021). L'ambiance ainsi créée se transmet d'ailleurs dans les remerciements d'Audrey sur la page de son association : « Aujourd'hui vous m'avez émue par votre bienveillance, votre énergie, votre force. (...) Tous ensemble on déplace des montagnes ! » (« (4) Écurie SC - Centre d'épanouissement pour équidés | Facebook »).

C- La communication écocitoyenne à travers les chantiers participatifs- un besoin physique et anthropologique d'activités physico-sensorielles

Or, dans l'engagement écocitoyen associatif, nous pouvons observer également un autre rôle des apprentissages corporels. Dans la communication externe et interne de l'association d'éducation à la permaculture « Shilakong » à Nice, les activités physiques et manuelles pendant les « chantiers participatifs » et les formations, apparaissent comme un moteur et une motivation importante d'engagement. L'histoire de l'association Shilakong avec le « Jardin du Petit Pessicart » et des sociabilités qui s'y développent débute en 2015 par l'étude d'un terrain pouvant être travaillé et transformé afin d'arriver au concept atteint actuellement : « concevoir et créer un jardin démonstratif et pédagogique, s'inspirant des principes éthiques et des principes de conception de la permaculture » (« Permaculture Nice | Shilakong | France »). C'est ainsi que le projet est présenté en 2017 au Court-circuit Café et qu'un cercle de bénévoles convaincus du projet se lancent dans des travaux de dépollution du terrain et de chantiers participatifs qui ont permis aujourd'hui la création de plusieurs parcelles éducatives, d'une cuisine extérieure munie d'un four, d'une ruine transformée en pièce chauffée et beaucoup d'autres installations pouvant accueillir les adhérents, les visiteurs ou encore des projets pédagogiques multiples. Les nombreux « chantiers participatifs » forment, d'une part la base sur laquelle le jardin a pu prendre forme grâce à la collaboration écocitoyenne, et en

même temps ils semblent constituer une médiation « corporelle » (embodied) de l'engagement écocitoyen des adhérents. De nombreuses personnes parfois non sensibilisées à la permaculture et aux problématiques de la transition ont été attirées dans l'association à travers des activités très physiques et concrètes comme le jardinage, l'utilisation d'outils, la construction ou encore le simple besoin d'être dans un espace vert. De nombreux adhérents ont d'ailleurs rejoint l'association pendant ou après la phase du



confinement, éprouvant un besoin de contact avec l'environnement et la matière, d'agir de façon pratique et directe. Nous pouvons effectivement observer que les activités physiques du jardin deviennent, à l'image des chantiers solidaires, des médiations des sociabilités qui soutiennent la structure associative et qui approfondissent l'engagement pour l'environnement. Les recherches-actions pendant les chantiers et les formations, ainsi que les entretiens avec des membres actifs de Shilakong révèlent cependant à quel point l'activité corporelle au jardin et le contact physique et social avec l'environnement du « Jardin du Pessicart » prend aussi une importance en tant que besoin anthropologique propre à la situation actuelle de la société tertiarisée.

Pour Oscar Negt, cité par Gorz (Gorz 1991, p. 55-57), le corps et la sensorialité du contact avec la matière sont des parties essentielles d'une forme *émancipée* du travail qui se raréfie dans la « métamorphose » qu'ont subi de nombreuses activités dont notre concept de travail. La dématérialisation croissante de l'éducation, du travail, des actions sociétales en général semble donc être une problématique majeure à laquelle il faudrait remédier. L'adhésion à des associations de jardins partagés seraient peut-être une des réponses au manque de ces activités corporelles et sensorielles. Cela s'observe dans les jardins collectifs : le travail physique au contact de la nature y occupe une place croissante : « Le « véritable travail » est en somme celui que nous réalisons quand, précisément, nous ne sommes pas « au travail ». » (Gorz 1991, p. 55-57). Les espaces comme les jardins collectifs où le travail se fait sans échanges monétaires ou des échanges de « prix libre » ou de savoir-faire, sont ces lieux de « travail » en tant que « poiesis » émancipée. On peut alors se demander si ces associations citoyennes réunies autour du travail commun sur un espace végétal ne pourraient pas devenir des lieux que Gorz considère comme manquants : « d'espace social dans lequel le « véritable travail » – que je préfère

appeler « travail pour soi » ou « activité autonome », selon les cas puisse, en se déployant, produire de la société et imprimer à celle-ci son empreinte. » (Ibid.). Nous pouvons alors nous demander si les formes d'action écocitoyenne et de formation ne répondent pas aussi à une problématique fondamentale, celle du manque de « poiesis émancipée », non dématérialisée dans nos sociétés ?



<https://www.shilakong.org/les-chantiers>

Cette recherche de « véritable travail » décrit par Gorz a en tout cas contribué à de nombreux parcours d'engagement associatif tel celui de Yoann S. formateur et membre de Shilakong, ancien ingénieur en informatique qui se définit actuellement comme « *architecte et facilitateur dans plusieurs domaines, dans*

la création de zones vivantes (potager, jardin forêt, une mare.), un architecte des systèmes humains aussi, organiser les gens pour faire ressentir le meilleur d'eux-mêmes, qu'ils se sentent à leur place, utiles» (Annexe 8). Pour lui, l'engagement à travers des activités physico-sensorielles au contact de la terre est né d'un besoin physique et psychologique qu'il n'arrivait pas à combler dans son ancien travail. Cela a impulsé sa « *la remise en question de mon travail comme ingénieur en informatique et mes voyages en Amérique du Sud* » (Annexe 8) et enfin le moment de transition vers l'engagement dans permaculture. Yoann commente ainsi la pensée de Gorz sur le besoin de cette forme de « poiesis émancipée » :

« Complètement je suis précisément d'accord avec cette affirmation. Je dirais même qu'on est un bout de la Terre, de son organisme donc il me paraît logique de la soigner. Je préfère le mot soigner et régénérer que travailler qui me fait penser à tripalium. En régénérant la Terre on se régénère, et c'est un besoin qui n'est pas uniquement anthropologique. Je dirais plutôt que c'est un besoin universel. Depuis que je prends soin de la Terre, que je plante je « me soigne moi-même », « je me sens nourri ». (Yoann S., Annexe 8)

L'engagement physique dans son activité devient alors non seulement une manière de trouver du sens et s'épanouir mais un besoin physique qui le fait perdurer dans cette forme d'action écocitoyenne : « *Ça fait trois ans que j'ai quitté l'industrie*

informatique, et j'ai inversé les valeurs. Je passe la plupart du temps en nature et hors sol, je vais ressentir très vite un manque physique et émotionnel. » (Annexe 8). Une connexion physique à l'environnement a provoqué chez Yoann une forme particulièrement profonde d'identification et donc d'engagement pour l'environnement, puisque l'environnement est devenu pour lui l'oïkos auquel il s'identifie pleinement : « *On est la Terre, donc respecter la Terre c'est se respecter soi-même* ». *L'écocitoyenneté se traduit pour lui par le fait de « Donner des valeurs à autre chose que des humains, donc une approche écocentrique plus qu'égocentrique* » (Annexe 8).

De même que l'engagement personnel d'Audrey s'est transformé en transmission des apprentissages corporels de cet engagement aux Écuries, à l'association Shilakong c'est aussi cette forme « incarnée » de l'éducation écocitoyenne qui prend une place essentielle. Il semble que cette pédagogie pratique et physique qui a formé l'engagement de Yoann est également celle qu'il transmet aujourd'hui aux autres : « *Je vais encore inverser les valeurs. (...) C'est d'abord l'expérience qui nous fait apprendre et la théorie est « un prisme » de l'expérience. Et même on peut maîtriser la théorie sans rien comprendre à la vie. Donc dans les introductions permaculture on essaye de cacher la théorie dans la pratique, jouer avec la théorie et faire des choses simples pour montrer aux gens qu'ils peuvent FAIRE. Notre corps fait des opérations mathématiques non-stop, on est une machine mathématique par nature. Et p.ex. la peur des mathématiques théoriques par l'expérimentation pratique corporelle. P.ex. nos parties du corps peuvent être des instruments de mesure pratiques.* » (Annexe 8). Il semble que là encore que le rôle du « embodied learning » est non seulement de donner confiance dans le « faire », dans l'agir écocitoyen ; mais c'est déjà la simple connexion physique au lieu et à l'ensemble de l'environnement qui provoque un plaisir physique et psychologique pour les adhérents qui s'engagent et commencent à connaître l'association. Dans cette forme d'éducation c'est aussi le caractère transformateur et marquant de l'expérience physique qui est mis en avant en constatant : « *Ce que tu vis dans ton corps à ce moment tu ne l'oublies pas. Quand on associe tous les sens ensemble, le souvenir sera plus profond (l'odorat et le goût sont des sens beaucoup plus puissants) (...)* » (Annexe 8).

« *Quelquefois avant même de commencer une formation, le seul fait de venir voir le jardin les rend déjà contents. En passant par le virtuel tu perds beaucoup de choses, on transmet*

beaucoup plus par notre corps, tu ne peux apprendre que par l'expérimentation. À chaque fois que je fais des activités de semis ou plantation c'est souvent la partie préférée de la formation, les gens sont contents et savent que c'est utile au fond d'eux. La Terre c'est nous, nous sommes la Terre, donc le manque d'accès à nous-même est illogique. (...) » (Annexe 8)

D'après ces témoignages de l'association Shilakong, le corps deviendrait donc un support d'apprentissage, véhiculant également la réponse à certains besoins anthropologiques de celui qui s'engage. Mais, de manière similaire aux témoignages des activistes (Annexe 2), c'est également à travers des actes très physiques comme le fait de planter et d'investir physiquement l'espace public que peut s'exprimer et s'actualiser l'agir politique et l'action écocitoyenne. Nous pouvons constater cela dans l'exemple de l'évènement « La pelle du 18 juin » en 2020 : « *L'idée au départ était d'inviter les gens à planter dans l'espace public, en s'inspirant des incroyables comestibles, ça s'est transformé en flashmob avec comme thème l'appel à la résistance du 18 juin de De Gaulle. La résistance à l'aspect sociétal de reprendre les droits sur l'espace public, sur nos droits légaux et un type de légitimité universelle qui va au-delà de la légalité.* » (Annexe7). Ce que semble exprimer Yoann, dans sa vision politique de l'écocitoyenneté, c'est que l'éducation à l'engagement écocitoyen dans la sphère publique passe aussi par une symbolique physique de « *synergie entre plusieurs corps en activité* » (Annexe 8) qui est communiquée dans l'espace public.

« Le flashmob était légal et pour les plantations on a eu aucun problème avec la police, comme c'était une action pacifique. Les résistances n'étaient pas là où je les attendais, c'était plutôt que mon projet de départ s'est transformé plus en revendication théorique que pratique. Mais-si ça s'est transformé, ça a quand même créé une belle synergie entre plusieurs corps en activité. Dans mon idée ils ont gardé une petite partie mais le travail de groupe c'est de créer quelque chose en commun. » (Annexe 8)

D- Devenir écocitoyen : passer du *résident* à l'*habitant* de l'*oikos*

« -Et tu penses que ce sera plus efficace quand les gens vont venir vraiment sur le terrain et prendre contact avec les animaux ?

-Oui car je pense en fait qu'on peut avoir réellement conscience de tous les besoins que quand on les voit. Par exemple certains chevaux de club quand ils sont âgés qui ont beaucoup donné ...des personnes ont pris conscience en les voyant se déplacer avec peine et bien que c'est une fin de vie un peu compliquée pour eux. Et de se dire que waouh quand même on leur fait endurer tout ça, que leur petite heure de cours hebdomadaire, enfin c'était plus que ça, au final c'était plaisant pour eux mais que derrière il y avait toute une machine et que une fois sorti de cette machine l'animal était vraiment essoré. » (Audrey, Annexe 1)

Comme nous l'avions constaté, le terme d'écocitoyenneté est basé sur une certaine compréhension éthique et morale d'ouverture à autre que soi (Seyfang 2006). Il est alors important de se poser la question des fondements pédagogiques et de la communication éthique qui ne passe pas uniquement par des voies rationnelles et théoriques, mais émerge également dans un contexte précis intériorisé par l'individu. Ainsi, de même qu'une foi religieuse requiert une certaine attention morale dans un contexte social, de même une certaine morale environnementale s'acquiert et s'apprend dans le contexte écologique (Ayres 2014). L'expérience associative d'Audrey montre bien que la pratique de l'action morale envers des animaux considérés comme « domestiques » n'est pas donnée a priori mais par une prise de conscience qui nécessite une perception de l'animal comme être digne de respect, qui ne peut pas être traité comme simple moyen. Comme le dit Ayres, cette morale et sensibilité écologique n'est pas donnée ex nihilo mais doit être communiquée par des expériences corporelles et pratiques. (« Moral and religious concern for ecological interconnectedness is not developing ex nihilo. » (*Ibid.*, p. 205)) Une bonne éducation écologique ne serait donc pas seulement celle qui communique « sur » et « à propos » de l'environnement, mais peut-être également celle qui éduque « par » l'environnement. Peut-être qu'une étape d'engagement affectif et physique dans la cause écocitoyenne serait une base importante pour une intégration durable et authentique de l'analyse et de la compréhension des idées et des réflexions sur l'écologie et l'engagement écocitoyen. (« Ecological literacy requires not only skills in analysis and comprehension, but also demands the engagement of the affections and human commitment: "(Ecology's) goal is not just a comprehension of how the world works, but, in light of that knowledge, a life lived accordingly" (Orr 1991, 87) (*Ibid.*, p. 206) »).

L'exemple de l'association Écuries SC et des chantiers participatifs illustre concrètement ces propos. Les personnes qui s'y rendent créent littéralement un lien

d'écocitoyenneté multidimensionnel : le lien humain et solidaire avec Audrey et les autres bénévoles, un lien émotionnel et sensoriel avec les chevaux, sans oublier la connexion essentielle au lieu et au cadre naturel, à la terre travaillée physiquement lors des chantiers. En effet, le lieu de l'apprentissage est décisif pour l'engagement, puisqu'il peut faire en sorte de faire de l'apprenant non seulement *un résident* mais aussi *un habitant* du lieu (Ayres 2014). Le lieu de l'éducation et de l'apprentissage ainsi que la relation entretenue avec ce lieu est décisive. C'est en effet la relation plus profonde avec ce lieu qui est l'environnement qui fait de lui *l'oikos*, envers lequel l'écocitoyen ressent des obligations et dont il se sent membre.

D'une certaine façon, cet apprentissage corporel répété, la somme des souvenirs sensoriels au contact des animaux, la mémoire motrice de gestes effectués, les odeurs, les bruits, tout cela réinscrit l'engagement d'une façon extra-cognitive. Cette façon d'approfondir l'engagement apparaît bien comme une forme d'engagement en tant que « engagement and commitment » dans laquelle la personne n'est pas uniquement engagée dans un comportement écocitoyen par contrainte, mais devient engagée dans une cause par obligation. (« Embodied learning challenges, deepens, and re-inscribes the learning sought through Shulman's engagement and commitment. »). Ayres insiste sur le fait que nos corps aussi ont une « appartenance », et les « connexions et responsabilités » que nous maintenons avec l'environnement et les autres créatures naissent dans des contextes précis. Ainsi, dans une expérience sur l'alimentation durable, des élèves ont visité une ferme laitière et la vacherie CAFO diary farm. (*Ibid.*, p. 2011). Or, l'expérience sensible du quotidien des animaux, le fait de sentir une proximité physique, c'est ce qui participe à une expérience ontologique de partage d'un environnement commun, de faire partie d'un *oikos* commun. Dans cette recherche, les étudiants expérimentent physiquement le lieu de vie quotidien des animaux d'élevage et créent un lien d'empathie et d'appartenance commune : « Il était difficile de passer, nous avons constaté, que ces vaches, en confinement si étroit, sont des êtres sensibles. Et donc, sont liés à nous » (*Ibid.*, p. 211). C'est peut-être aussi dans ce sens que Audrey avait souligné l'importance de partager physiquement le quotidien des chevaux et de « *venir sur le lieu* » pour communiquer la « *conscience de tous les besoins* » et que « *derrière il y avait toute une machine et que une fois sorti de cette machine l'animal était vraiment essoré* » (Annexe 1).

C'est en ce sens que nous constatons une insuffisance de la seule théorie dans la communication et l'éducation de l'écocitoyenneté, surtout étendue à d'autres espèces que l'humain : « Nos corps étaient inextricablement liés à leur corps. Les élèves ont lu de nombreux textes importants dans ce cours, mais c'est dans l'expérience de placer leur corps dans le CAFO, dans les pâturages et dans les champs, que les idées ont pris vie et engagé les apprenants : ces expériences incarnées contribuent à un sentiment ontologique d'appartenance »(*Ibid.*)

Cependant, l'apprentissage corporel sur le terrain doit être accompagné d'une réflexion critique a posteriori, de même que Drew parlait de l'apport d'une consolidation cognitive de l'expérience(Drew 2015). L'expérience éducative engageant ainsi les émotions, le corps et enfin l'esprit critique des apprenants s'approchent ainsi d'un modèle holistique de la *paideia* antique citée par Ayres. C'est alors que l'apprentissage corporel pourra impulser un « imaginaire social »(Ayres 2014, p. 213) de responsabilité et d'espoir qui pourrait répondre aux problématiques traitées par l'ERE. Une présence corporelle en action permettrait peut-être une meilleure compréhension des liens qui unissent l'humain avec l'environnement et un sentiment d'enracinement à son écosystème qui redonnerait sens à l'écocitoyenneté, tout en impulsant une réflexion critique et une envie d'agir politique.(Lucie Sauvé 2019a)

E- Neutraliser le « voile » de l'utilité pour une perception écocitoyenne de l'environnement

Nous avons constaté que, pour communiquer la souffrance animale et responsabiliser à un traitement digne des animaux, le contact physique et émotionnel avec l'animal est essentiel. Le changement du rapport éthique à certains êtres vivants peut alors être interprété également comme une éducation de la perception de l'environnement. De même que Bergson considère l'artiste et l'expérience esthétique vécue comme une perception privilégiée dans laquelle nous voyons un monde en dehors du rapport utilitariste qu'on cultive au quotidien, de même l'expérience sensorielle et émotionnelle auprès des animaux crée des sociabilités qui permettent de voir l'animal hors du filtre d'instrumentalisation et d'utilité qu'on lui appliquait, de développer un rapport écocitoyen.(Bergson 2000, chap. 3)

Bergson décrit en effet un filtre d'instrumentalité qui « exige que nous appréhendions les choses dans le rapport qu'elles ont à nos besoins », puisque « vivre,

c'est n'accepter des objets que l'impression utile ». Nous construisons de notre environnement une « simplification pratique » qui, dans la description d'Audrey, mène à « *un rendement jusqu'au bout* » (Annexe 1). « Le corps de l'animal est réutilisé et revendu. » dans un circuit et un « ordre d'utilité » ; la perception du corps du cheval est « simplifiée » pour devenir un « faire-valoir » et un symbole de l'argent (Annexe 1). Le problème que révèle Audrey serait donc qu'un rapport écocitoyen à l'environnement, « la réalité qui viendrait frapper directement nos sens et notre conscience » est mis à distance par « un voile épais pour le commun des hommes », « entre la nature et nous(...) entre nous et notre propre conscience »(Ibid.) . La prise de conscience écocitoyenne est ainsi remplacée par un rapport complètement monétarisé du réel. « *C'est malheureusement souvent plus pour ça c'est un faire-valoir. Parce qu'on entend souvent par exemple « tu montes sur un cheval donc tu as de l'argent* ». (Audrey, Annexe 1)

Cet obstacle à la prise de conscience écocitoyenne, du point de vue phénoménologique, est peut-être à interpréter par une caractéristique de la perception dans la vie quotidienne où « le monde » se présente avec ces caractères : « servir à », « être utile pour » »(Heidegger et Boutot 2006, paragr. 23). Nous pouvons donc considérer qu'un rapport éthique et écocitoyen à l'animal considéré comme domestique, sa perception en tant qu'être vivant prenant part à l'oïkos, nécessite un désapprentissage de son « usage » culturellement appris. Un rapport écocitoyen à l'environnement suppose donc un effort de neutralisation de l'usage de l'environnement comme pur objet matériel et monétarisé. Comment peut-on communiquer et éduquer à un rapport qui ne soit plus un usage mais un rapport écocitoyen ?

F- « Embodied learning » au contact de l'oïkos : venir sur le lieu pour avec le rapport monétaire aux animaux

« J'ai vu plusieurs fois des personnes qui classaient les animaux par ordre d'utilité. Il y a cette question d'utilité. Et c'est pour ça que quand les personnes viennent ici je leur propose que ...voilà ce n'est pas un centre équestre on n'y monte pas à cheval il n'y a que moi qui monte dessus. Je leur propose une approche à pied parce que voilà il n'y a pas utilité en soi à pied » (Annexe 1)

Il apparaît que les discours rationnels et une communication médiatisée indirectement par l'image et des vidéos ou articles n'ont pas le même effet sur l'apprenant que la présence physique auprès de l'animal, qui rend possible la création d'un rapport

émotionnel. Comme l'expérience esthétique, cette expérience émotionnelle et sociale doit être pleinement vécue pour comprendre la profondeur éthique du message de responsabilité envers l'animal. Ce n'est que par la rencontre des animaux que l'on peut constituer une vraie relation sociale avec l'animal qui casse le « voile de l'utilité »(Bergson 2000, chap. 3) auquel il était soumis, considéré comme objet d'utilité plutôt que être vivant en face duquel l'être humain aurait des responsabilités.

Communiquer la rupture de la valeur marchande de l'être vivant

- *« Oui il y a des manières aussi d'utiliser qui sont plus respectueuses que d'autres. Et donc on peut faire du concours en respectant son cheval. Malheureusement c'est surtout au niveau amateur que c'est fait surtout pour de la reconnaissance, que ce soit pour gagner des prix, avoir parfois des gains ça aussi ou alors avoir un cheval qui a de grandes origines une particule parfois aussi. C'est malheureusement souvent plus pour ça c'est un faire-valoir. Parce qu'on entend souvent par exemple « tu montes sur un cheval donc tu as de l'argent ».*
- *Ah donc c'est un peu un moyen pour montrer son statut comme une voiture en fait.*
- *Aussi oui oui notamment il y a des races qui sont plus prisées que d'autres. Ça se choisit aussi un peu en fonction du modèle, de la race ...*
- *Ok je comprends ça devient un peu de la marchandise. Et tu aurais des idées pour communiquer un peu autour de ça, pour rompre les idées, cette relation au cheval. Tu proposes donc des activités qui ne sont pas utiles au monétaires. Et j'ai vu sur ton site aussi que tu proposais, comme cadeau de Noël, de faire une rencontre pour passer du temps avec les chevaux. Et que ce soit un cadeau qui ne soit pas monétaire ou matériel ...*
- *Oui l'idée c'était de proposer aux personnes d'offrir à quelqu'un pour qui ils ont de l'affection de passer un bon moment en fait. Un moment où on ne se pose pas de questions sur son statut social, sur son compte en banque, on est juste là en pleine nature et on passe un chouette moment. Que ce soit juste pour manger un petit bout avec les chevaux à côté où aller se promener sur la piste, aller cueillir des fleurs, circuler, aller voir une belle vue, voilà passer un petit moment ressourçant avec les animaux. » (Annexe 1)*

Il semble donc que le caractère « incarné » (embodied) de l'expérience permet non seulement de lever l'abstraction de la perception de la douleur animale, mais aussi de lever l'abstraction monétaire qui instrumentalisait le corps de l'animal. Ce qu'Audrey semble transmettre par son initiative c'est justement un *être-au-monde* dans lequel l'individu expérimente le lien aux êtres vivants en tant que *corps phénoménal* et non pas par une abstraction *consumériste* (Pulkki, Saari et Dahlin 2015). Nous apprenons avec Audrey que l'expérience physique de « *l'animal essoré* » reconnecte les visiteurs plus directement à l'absurdité et à l'irrationalité de la maltraitance animale, que la rationalité économique ou sportive semblait camoufler. Il semble dans ce cas que « l'affaiblissement de la capacité émotionnelle peut être même à la source de comportements irrationnels et par certains côtés la capacité d'émotion est indispensable à la mise en œuvre de comportements rationnels. »(Morin 2015, chap. 1).

G- Un vécu social entre les animaux : l'éducation à la rupture des dichotomies hiérarchiques entre les êtres vivants

Cette expérience très précoce et prolongée d'Audrey allait jusqu'à créer un lien social avec les animaux considérés comme domestiques. Sur la page Facebook de l'association on voit des photos d'Audrey sur lesquelles elle apparaît entourée des ânes et chevaux, les images laissent penser à une relation sociale, voire amicale. L'exemple de cet engagement associatif, né d'une empathie particulière pour des êtres vivants, instrumentalisés comme « domestiques » montre en quoi l'éducation écocitoyenne à ce qu'est *l'oïkos* passe d'abord par une rupture des dichotomies dans la sphère du vivant et de l'environnement pour développer un respect qui s'étende à l'ensemble du monde commun, au-delà des appartenances identitaires. L'éducation par un contact physique avec les chevaux permettrait donc peut-être de sortir d'une perception utilitaire jusqu'à envisager une perception et une relation sociale avec une partie plus large de la sphère du vivant. Audrey explique en quoi ce type d'apprentissage n'est pas toujours intuitivement recherché par les personnes ; dès lors le fait d'offrir de telles expériences de sociabilité avec l'environnement devient décisif pour une transition vers une morale écocitoyenne.

- *C'est intéressant ce que tu dis. Tu penses que le fait d'être au contact avec les chevaux, te faire venir des personnes qui ont des difficultés et de les mettre au contact des ânes ou des chevaux, tu penses que c'est un besoin vital aussi pour certaines personnes et que cela peut être une médiation pour faire venir des gens ?*

- *Oui totalement il existe la médiation de mal notamment à des personnes en situation de handicap donc c'est de le équitérapie. Et après pour d'autres personnes oui totalement ça leur permet de se recentrer d'être bien dans l'instant présent comme dans la nature en fait. On va dire que de nos jours les gens s'intéressent un peu plus à la nature mais ils ne vont pas toujours vers elle et là en ayant un animal dont ils peuvent s'occuper ça les oblige à penser à autre chose qu'à eux-mêmes et c'est quand même une bonne thérapie. (Annexe1)*

Sur le terrain, les chevaux sont soignés et massés ; une école d'ostéopathie offre des soins aux chevaux. Le corps du cheval est traité par l'association comme celui d'un « athlète » qui a mérité sa « retraite » (Annexe 1) et son enterrement est un sujet traité avec dignité et sérieux par Audrey. Il semble que ce qu'elle transmet sur le lieu ce n'est pas seulement une compréhension théorique de l'écocitoyenneté mais plutôt sa mise en pratique par des gestes physiques très simples comme donner du foin aux animaux, les brosser, leur accorder de l'attention. Ces apprentissages corporels deviennent alors significatifs pour les individus en « venant vers la nature » et en apprenant à « s'occuper » et « penser à autre chose qu'eux-mêmes » (Annexe 1), ce qui correspond en effet au décentrement qu'exige l'écocitoyenneté.

- *« Et sur les photos de ta page Facebook on te voit souvent avec les chevaux on a vraiment l'impression que toi et les chevaux et les ânes vous avez vraiment des relations sociales des relations amicales, ce qui n'est pas forcément évident à penser pour, comme tu disais, la plupart des gens. Et pour toi aussi qu'est-ce que ça t'apporte d'avoir les chevaux autour de toi ?*
- *Alors honnêtement pour moi un cheval ou un âne ou un poney ça devrait être au même rang qu'un chien ou un chat ou tout animal d'ailleurs. J'ai la même relation avec les sangliers qui viennent sur le terrain ou même avec un petit renard qui vient à l'Escarène à un moment et qui venez dans le parc des chevaux et que je croisais tous les soirs. Pour l'animal en général je crois qu'il n'y a pas de hiérarchie. Souvent on dit un chien ou un chat c'est un animal de compagnie donc quand on perd un chien ou un chat on a plus de peine. Alors que quand j'ai perdu mon chien je n'ai pas eu plus de peine que quand j'ai perdu Ronnie qui est une jument de 23 ans. Et lui c'est une relation même plus qu'amicale il arrive à un point où ils arrivent à intégrer l'humain dans leur troupeau. Et alors là ce n'est*

pas une relation fusionnelle, mais basée sur la confiance et chacun à sa place et je me dis « cool en fait c'est une petite communauté ». C'est donc une petite communauté qui se recrée et qui permet à l'humain de se dire qu'on est tous sur un même pied d'égalité. Quand je suis au milieu de mes chevaux je sais certes que je dois faire attention, mais je sais que pour eux, alors certes je les nourris, mais il y a une relation où je vais devoir m'imposer comme une chef de troupeau pour me faire respecter. » (Annexe 1)



(4) Écurie SC - Centre d'épanouissement pour équidés | Facebook »)

Audrey nous fait réaliser que le contact et la vie commune avec les animaux maltraités est un processus qui peut recréer la relation à l'oïkos, la « sphère du contact avec l'environnement » qu'aborde notamment l'ERE dans l'éducation écocitoyenne. Il apparaît que cette forme de citoyenneté se crée par une forme de « communauté » qui remet tout le monde « sur un pied d'égalité », dans le sens d'un refus de « hiérarchie » dans le respect du vivant.

C'est cette problématique de dichotomies entre les différentes classes et catégories que Donna Haraway relève comme un facteur de division hiérarchique des êtres vivants et un facteur de divisions sociales et politiques, notamment dans le militantisme féministe (Donna J. Haraway et Wolfe 2016). La philosophe des sciences remet ainsi en question des frontières identitaires dans les relations sociales et éthiques entre les êtres vivants, pour envisager au contraire un devenir commun fondé sur les « correspondances » et des sociabilités authentiques construites sur d'autres critères que l'identité donnée par une division du monde occidentale. « A la fin du 20e siècle et dans la culture scientifique des Etats-Unis d'Amérique, la frontière séparant l'humain de l'animal est profondément entamée (...) Beaucoup de gens ne voient d'ailleurs plus la nécessité de cette séparation,

maints courants de la culture féministe affirment le plaisir inhérent à la communication avec des créatures vivantes, humaines et autres. Les mouvements de défense des droits des animaux ne procèdent pas d'une dénégation irrationnelle du caractère unique de l'humain mais d'une reconnaissance lucide correspondances qui s'établissent de part et d'autre de la coupure discréditée entre nature et culture »(*Ibid.*).

Haraway remet ainsi en question les dichotomies identitaires et les « dualismes antagonistes »(*Ibid.*, p. 68) qui résultent d'une hiérarchie de la société tracés par le genre, l'espèce, les catégories sociales. Apprendre l'écocitoyenneté passerait peut-être également par une extension des sociabilités qui ne se limiteraient pas à des catégories identitaires mais se fonderaient sur l'expérience vécue du « becoming with » (devenir avec), du « kinship »(Donna J. Haraway 2003) basé sur les affinités et la sympathie et non seulement le patrimoine génétique. Fonder des sociabilités non plus sur les identités prédonnées, mais sur des apprentissages corporels effectivement vécus et signifiants permettrait peut-être de comprendre le développement commun et inséparable des êtres vivants et la responsabilité qui en découle dans la notion d'écocitoyenneté.

Conclusion du Chapitre 1 :

Ainsi, nous avons constaté en quoi ce sont les apprentissages corporels, des expériences sensorielles et émotionnelles qui forment le sens de l'écocitoyenneté dans l'engagement associatif et dans l'activisme. Un changement qui a sa source dans le corps peut alors apparaître comme prémisses d'une réflexion et d'un changement politique, d'une identité citoyenne à une identité écocitoyenne. Une éducation cognitive et éthique de l'écocitoyenneté semble donc indissociable d'un apprentissage corporel. L'exemple de l'association « Écuries SC » montre en quoi la communication de la responsabilité face à l'environnement et de l'engagement écocitoyens se fait aussi par des actes physiques comme des chantiers participatifs ou la rencontre avec les animaux, qui permettent aux individus de vivre des expériences engageantes et signifiantes. Cette façon dont nous développons un rapport éthique à l'oïkos nous amène à considérer l'éducation écocitoyenne comme tirant un apport pédagogique du vécu corporel de l'apprenant. L'importance du corps pour la formation de l'écocitoyen dans le cadre associatif et

activiste incite à remettre en question cette dichotomie entre l'apprentissage corporel et cognitif dans l'éducation écocitoyenne, notamment dans le cadre scolaire.

Ainsi, nous pourrions remonter aux fondements philosophiques ou plutôt *écosophiques* du rôle d'un engagement et d'une morale écocitoyenne qui s'apprennent, selon le philosophe et alpiniste Arne Naess, par des expériences corporelles, affectives, ontologiques, au contact de l'environnement. Les expériences physiques en nature seraient alors des prémisses importantes pour le développement d'une *identité écocitoyenne* et de la *joie* qui impulsent l'engagement écocitoyen et trouvent toute leur importance dans les recherches-actions d'éducation environnementale que nous étudierons par la suite.

Chapitre 2 : Dans quelle mesure les activités physico-sensorielles au contact de l'environnement jouent-elles un rôle dans la formation l'identité et l'engagement écocitoyens

Introduction

Nous avons constaté le rôle du corps comme point de départ sensoriel et émotionnel de l'action et ainsi de la réflexion politique et éthique sur écocitoyenneté et son sens vécu et authentique dans l'engagement activiste et associatif. De plus c'est également cet apprentissage « incarné » (embodied) comme « énaction » du monde (Varela, Thompson et Rosch 2017) que nous avons identifié comme formant part des cates engageants dans l'action et l'éthique écocitoyenne. Dès lors, s'il devient apparent que le corps a son rôle à jouer dans l'éducation écocitoyenne, alors comment se manifeste cette médiation ? Comment faire appel au corps pour impulser l'action, l'éthique et la réflexion politique qui apparaissent comme des composantes essentielles de l'engagement écocitoyen ? En quoi l'activation des sens, l'action corporelle dans l'environnement, une forme d'identité écocitoyenne peuvent-elles être médiatisée à travers des activités physico-sensorielles qui remettent ainsi en question la dichotomie entre l'apprentissage corporel et l'apprentissage cognitif.

Ainsi nous partirons de l'observation du rôle du corps dans la communication écocitoyenne de l'association Shilakong à Nice, tournée vers l'éducation à la permaculture. De ces observations participantes actives et entretiens avec les formateurs et bénévoles des chantiers participatifs, nous irons plus loin dans la compréhension du corps comme point de départ affectif d'une réflexion écocitoyenne. En effet, la pensée « écosophique » d'Arne Naess, démontrant le rôle du corps et de l'activité physique comme lieu d'affects et surtout de la *joie* dans l'engagement écocitoyen, nous en tirerons les apports éducatifs et éthiques inspirés du « friluftsliv » (vie en plein air) scandinave. D'après ces fondements philosophiques, pédagogiques et psychologiques des rôles du « embodied learning » nous porterons ainsi un regard sur leur mise en pratique à travers la recherche-action dans l'éducation écocitoyenne scolaire et associative. Inspirée de la méthode de recherche-développement sur l'immersion en nature dans l'ERE de Lila Benzid (Benzid 2017), nous observerons le rôle pédagogique et didactique du corps dans les introductions à la permaculture dans les écoles, au jardin du Petit Pessicart et à la Maison de l'Environnement de l'association Shialkong, ainsi que dans les animations sur la transition et la biodiversité de l'association d'éducation populaire « Les Petits

Débrouillards ». Ces recherches-actions seront complétées par l'entretien semi-directif avec Olivier Ciaï, président de Shilakong et instituteur, qui permettra un regard sur les transitions et l'introduction du corps dans l'éducation écocitoyenne scolaire et le projet de la « Forest School du Pessicart ».

2.1. Le « friluftsliv » comme éducation au respect de l'environnement par un vécu corporel et affectif de l'environnement

A- Vivre le lien à l'environnement : Le sport en montagne comme point de départ d'une morale écocitoyenne et de l'ontologie de « l'écologie profonde »

Nous avons tendance à dépolitiser le sport, opposer l'activité intellectuelle et physique. Et pourtant, un changement de comportement ou la naissance d'un engagement écocitoyen peuvent être forgés par des expériences physiques. Ces expériences physiques en nature semblent être fondatrices d'une ontologie et d'une morale écocitoyenne. Le fait de vivre le contact avec l'environnement dans l'intensité de la pratique sportive pourrait donc également être considéré comme une forme de « embodied learning » (apprentissage corporel) qui ne mène pas seulement à un engagement immédiat dans l'action écocitoyenne. En effet, on avait déjà remarqué que l'apprentissage par le corps pouvait véritablement « changer » l'individu et impulser inévitablement une réflexion et une action morale, politique ou juridique. Dès lors, en quoi cette éducation morale écocitoyenne peut-elle être initiée de façon profonde dans une activité physique qu'est le sport en plein air ?

L'écosophie de l'alpiniste et philosophe Arne Naess montre en quoi l'éducation qui initie de façon *profonde* un mode vie écocitoyen est également lié à une certaine profondeur de la réflexion et de l'expérience vécue, qui résulterait en une ontologie et une morale écocitoyenne. La *deep ecology* (écologie profonde) invite à une certaine expérience du vécu de l'environnement permettent donc d'envisager une écocitoyenneté sur le fondement d'une ontologie holiste, refusant toute « bifurcation entre les règnes humain et non humain » (Naess et al. 2020, p. 16). le fait d'affirmer une continuité fondamentale de tout ce qui existe comme principe profond de l'action écocitoyenne nécessiterait alors de vivre l'expérience de cette ontologie holiste, une expérience du monde qui fait « pleinement droit aux sentiments et aux intérêts que nous y investissons, et en laissant apparaître la nature comme irréductible aux seules qualités matérielles et physiques » (*Ibid.*). C'est en effet en dépassant la perception de l'environnement comme objet et comme simple moyen que l'on peut développer un rapport moral avec la

communauté du vivant, c'est ce qu'a montré l'exemple de l' « apprentissage corporel » au contact des animaux classés comme « domestiques », dans l'association Ecuries SC. Or, ce fondement de l'éducation à une morale écocitoyenne par les expériences physiques vécues trouve, avec Naess, son fondement philosophique et phénoménologique. « L'écologiste et l'entrepreneur peuvent avoir en commun des prescriptions éthiques fondamentales, mais ils les appliquent différemment parce qu'ils perçoivent et expérimentent la réalité de manière différente. »(Naess, Afeissa et Ruelle 2020, p. 120). Pour éduquer à l'« application » aux comportements écocitoyens effectués par le libre arbitre de l'individu, il semble donc nécessaire que celui-ci multiplie les « rencontres » avec la nature pour expérimenter de façon authentique et profonde la « relationnalité » du monde qui justifie le fait de respecter chaque entité du système.

Pour Arne Naess le rôle du corps dans la médiation de cette éducation semble être abordé dans une véritable phénoménologie de la communication de valeurs écocitoyennes. Ceci apparaît clairement dans sa thèse de « l'identification » comme « médiation de tous les autres (individus, entités du monde naturel, systèmes écologiques etc.) (...)pour lesquels on finit par éprouver une forme d'empathie, et de compréhension inspirée par le sentiment d'une commune appartenance à un même destin évolutif »(Naess et al. 2020, p. 22). Il semble que cette *identification* est vécue également par la présence corporelle de l'individu dans son environnement puisqu' « il l'éprouve pour ainsi dire dans sa chair, il l'internalise » ; elle est un « processus spontané, non rationnel mais pas non plus irrationnel, par lequel les intérêts d'un autre être nous sont tout aussi sensibles comme s'il s'agissait des nôtres. »(Naess, Afeissa et Ruelle 2020, p. 60). En faisant cette phénoménologie de l'identification Naess remarque qu'on n'apprend pas à penser et agir en écocitoyen par des préceptes moraux et déontologiques abstraits mais bien par un vécu corporel et affectif capable de « fournir la motivation grâce à quoi la morale peut devenir pratique »(Naess et al. 2020, p. 25).

Ce rôle du « embodied learning » dans l'engagement de la conduite écocitoyenne, expliqué au niveau cognitif et neurologique trouve ici un fondement philosophique. La thèse de Naess se distingue ainsi d'un impératif moral kantien qui donnerait « à des questions décontextualisées des réponses démotivées »(*Ibid.*) pour défendre le rôle du contexte corporel et environnemental de l'apprentissage dans les « affects actifs » qui deviennent les véritables leviers de l'agir écocitoyen.

B- L'écosophie de Arne Naess et le friluftsliv : un exemple d'apprentissage de l'écocitoyenneté par le sport en montagne

Certains sportifs de montagne prennent ainsi le rôle d'éducateurs à l'écocitoyenneté et l'activité sportive partagée devient une médiation des valeurs et comportements écocitoyens à travers un réseau et une communauté qui existent à travers cette activité sportive. Le sport, dans la conception écosophique, n'apparaît plus comme simple moyen de vaincre ou dominer l'environnement : « A l'inverse pour les partisans de la philosophie de la friluftsliv (littéralement la vie en plein air), tels que Peter Zappfe, Sigmund Kvaloy, Nils Faarlund et Arne Naess, l'intérêt de l'escalade ne réside ni dans l'expérience qu'en font les grimpeurs, ni dans le frayage de nouvelles voies au sein du massif montagneux et la « conquête » de certains sommets, mais dans les modalités d'interaction et de rencontre avec la montagne, ainsi que dans les valeurs qu'une telle pratique est susceptible d'incarner. » (*Ibid.*, p. 8). La pratique du friluftsliv est donc plus qu'une pratique sportive dont la fin est la performance : « l'escalade est moins un sport qu'une conduite existentielle capable de conférer une cohérence à un ensemble d'expériences et de déterminer un certain type de rapport au monde. » (*Ibid.*).

Si nous acceptons un changement épistémologique de la connaissance comme « énonciation » ou « action incarnée » (Varela, Thompson et Rosch 2017), en dépassant la dichotomie entre l'apprentissage corporel et cognitif, alors nous pouvons avoir un regard sur l'activité physique qui ne se réduirait pas à sa dimension purement technique et performante. Par l'exemple du type d'écosophie vécu par Arne Naess, nous pouvons constater qu'une pratique sportive en montagne et une réflexion écocitoyenne s'alimentent et se complètent mutuellement. La pratique du « friluftsliv » norvégien par l'alpinisme et l'escalade attribue une nouvelle lecture symbolique de la pratique et du matériel qui ne sont plus que de simples outils techniques : « le mousqueton (devient un) moyen de refuser systématiquement tous ces dualismes artificiels séparant d'un côté le grimpeur et de l'autre la montagne » (Naess et al. 2020, p. 9). L'activité physique au contact de l'environnement, analysée d'après les hypothèses du « embodied learning » et les fondements écosophiques, peut donc être considérée comme un départ sensoriel et affectif d'une réflexion écocitoyenne critique et d'un engagement dans l'action.

C- Quand la nature éduque le corps à l'engagement écocitoyen : la pratique sportive comme lieu d'engagement écocitoyen (exemple du trail)

D'autres exemples plus actuels montrent que le milieu du sport n'est pas à priori dénué de réflexion philosophique et politique sur l'écologie et l'éducation environnementale. Au contraire, de nombreux sportifs ont développé une sensibilité et une réflexion profonde sur les thématiques écocitoyennes par leur expérience précoce et intense de l'interaction physique avec la nature, et cela se vérifie surtout dans le cadre du sport en plein air comme les sports de montagne. Alors que la pratique sportive est communément perçue comme exploitation et domination de l'environnement, de nombreux sportifs développent un rapport affectif particulier avec le l'environnement et le milieu qui leur permet de pratiquer leur activité et ressentent une motivation d'engagement et une obligation morale pour celui-ci.

A l'image du courant pédagogique de la friluftsliv, l'écocitoyenneté semble bien pouvoir être éduquée par le corps et le corps en action, dans un environnement naturel. La pensée de la deep ecology qui peut inspirer une morale écocitoyenne et un engagement profond semble une pratique qui ne s'apprend pas sur les bancs scolaires mais qui se vit en immersion. Le parcours et la philosophie de prise de conscience écologique de Arne Naess n'est pas simplement un fantasme mais une vision qui s'actualise aujourd'hui. En effet, c'est surtout dans le sport de plein air et le sport de montagne que la communication écocitoyenne s'avère présente. Des figures du sport communiquent ainsi publiquement autour du respect de l'environnement et du patrimoine naturel qui a forgé leur engagement écocitoyen profond à travers la pratique sportive. Alors qu'on aurait tendance à tracer une dichotomie entre des pratiques physiques comme le trail et un engagement moral et politique dans le respect de l'environnement, de nombreux exemples montrent en quoi la pratique du sport en nature peut devenir un moteur de l'engagement écocitoyen et de prise de conscience subjective de la cause écocitoyenne. Cette prise de conscience et motivation à l'engagement n'est seulement présente dans des récits biographiques et individuels, elle est également transmise et communiquée à travers la pratique et la communauté sportive.

Un exemple marquant de cette éducation à travers la pratique physique et incarnée, c'est sans doute le traileur Xavier Thévenard qui témoigne ouvertement de la sensibilisation écocitoyenne qu'a forgé en lui la pratique sportive en montagne. Sur les réseaux sociaux, il n'hésite pas à aborder le thème de la protection de l'environnement en lien avec la pratique du trail. Par des captures en images de moments impressionnants qu'offre un spectacle naturel, il tente d'éveiller le souci de préserver ce terrain de pratique

sportive qui s'offre aux traileurs. La pratique du sport de montagne, qui, pour de nombreux sportifs, représente un facteur de connexion et d'engagement environnemental, devient aussi une médiation pour communiquer la responsabilité écocitoyenne. Le privilège de la pratique sportive et les expériences intenses dans le cadre naturel apparaissent pour les traileurs comme Killian Jornet ou Xavier Thévenard comme une forme de friluftsliv, d'éducation par le sport en nature qui est devenue un moteur d'engagement et de prise de responsabilité environnementale communiquée en public. Thévenard témoigne à propos du développement de son engagement écocitoyen : « J'ai été éduqué dans un environnement naturel, au cœur du Massif du Jura. Etant jeune, il fallait qu'on fasse 10 kilomètres en forêt pour aller voir les copains. Ensuite, la pratique sportive en milieu naturel m'a toujours procuré énormément de bonheur. Je prends du plaisir à découvrir des endroits avec mes jambes et ma tête. Et puis, on voit bien ce qu'il en est pour notre planète : l'activité humaine est délétère pour l'environnement. Il y a pleins de choses à changer. J'ai cette conviction depuis toujours. » (Xavier Thévenard 2021) « Enfant, je vivais avec mes frangins et ma frangine dans une petite station de ski, dans le Jura. La nature, on baignait dedans. Forcément, ça crée une sensibilité, forgée aussi par mes parents. Ça ne serait pas logique de massacrer ce qui m'apporte du bonheur. » (Outdoor 2020) Dans le milieu du trail nous pouvons ainsi retrouver des initiatives citoyennes de protection de l'environnement en lien avec la pratique sportive, comme la « Fondation Kilian Jornet », créée par le recordman de l'ascension du Mont Blanc, et multiple vainqueur de l'Ultra Trail du Mercantour. La fondation sensibilise ainsi à une pratique responsable des sports de plein air à travers une charte et une liste de conseils pour la réduction de l'impact environnemental.

D- L'écocitoyenneté : un sentiment pour la nature

En quoi la culture scandinave du friluftsliv et la philosophie de Naess mise en pratique physiquement permettent-elles d'accéder à un apprentissage profond de l'écocitoyenneté ? La réponse est sans doute dans le « sentiment pour la nature » sur lequel pourrait se fonder « une citoyenneté consciente des liens étroits entre homme et nature » et un rapport responsable à l' « écosphère » (L. Sauvé et Dansereau 2002). Naess décrit donc le sentiment pour « la Nature », comme « affect positif pour des espaces qui ne portent pas la trace évidente de l'activité humaine » (Naess et al. 2020, p. 302). Celui-

ci apparaît comme le fondement d'une écocitoyenneté qui prend véritablement sens pour un individu et que Naess distingue ainsi des réponses socio-politiques des années 60 à la crise écologique en différenciant une approche où la « valeur de la nature est relative aux fins, définies de manière très réductrice, que poursuivent les êtres humains » (*Ibid.*, p. 304). Cependant nous avons vu avec l'exemple de l'association Ecuries SC, en quoi cette approche perpétuait un rapport instrumental à l'environnement, contraire à l'objectif de développer un rapport moral et citoyen envers la sphère de l'oïkos. Un tel rapport nécessiterait en effet d'attribuer une valeur propre et intrinsèque à la nature qui nous environne et Naess décrit ce processus dans la culture norvégienne comme passant d'abord par le sentiment.

« (...) Le sentiment que le fait de couvrir d'asphalte des endroits auxquels ils étaient profondément attachés les affectait personnellement en détruisant quelque chose en eux ». Il rappelle ainsi le slogan de la manifestation pour le fleuve Alta dans les années 1980 : « Laissez le fleuve vivre ! (La elva leve !) », et l'affirmation d'un manifestant : « Le fleuve est une partie de moi-même ». Dès lors, il apparaît que les activités et le contact physique avec un lieu ou des êtres vivants sont fondamentaux pour développer « les affects qui nous animent qui nous poussent à accomplir des actions qui sont pleinement significatives, telle que la lutte pour la vie d'une entité naturelle, aussi « inférieure » que cette dernière puisse paraître » (*Ibid.*, p. 304-305).

Nous pouvons d'ailleurs remarquer que cette vision de l'éducation à l'écocitoyenneté par la pratique n'est pas limitée à l'alpinisme mais doit « inciter les lecteurs à tenter d'articuler par eux-mêmes des fragments de leur propre vision écosophique ». Ainsi, il y aurait une pluralité d'« écosophies » correspondant aux diverses possibilités de mettre en pratique les « apprentissages corporels » au contact de l'environnement. Comme Audrey qui développe un lien social avec les animaux qu'elle sauve, comme les personnes qui viennent sur place pour constater leur souffrance, comme l'alpiniste ou le randonneur qui fait un effort en montagne, ou encore des membres de l'association Shilakong qui retrouvent un lien avec la Terre à travers la pratique de permaculture et le travail de la terre (Chapitre 1).

E- Écocitoyenneté et écosophie : une réponse affective à une problématique politique

Comme nous l'avons constaté dans l'introduction, l'écocitoyenneté implique, par son étymologie-même, une dimension politique, celle de l'élargissement du contrat social à la sphère plus vaste de l'oïkos. Or, nous verrons que ce nouveau rapport politique doit souvent être senti avant d'être pensé et conceptualisé. D'autre part, il faut remarquer que le préfixe « éco » ne fait pas référence à un oïkos immatériel et abstrait, mais bien à un milieu de vie, d'abord sensoriellement éprouvé et exploré. La phénoménologie de la connaissance de l'environnement comme « oïkos » dans l'écocitoyenneté se fait ainsi par un rapport à des lieux auxquels l'individu attache des souvenirs de perception qui impliquent un « à priori du corps »(Merleau-Ponty et Waelhens 2013). Pour Naess ce rapport corporel implique un rapport affectif qu'il appelle un « sentiment pour le lieu »(Naess et al. 2020, p. 311). Le rapport affectif, puis politique, de l'écocitoyen à l'oïkos, comme « engagement avec le monde » n'est donc pas exclusivement cognitif, car il faut remarquer qu'une « grande part de notre intérêt pour le monde est émotionnel, pratique, esthétique »(Stolz 2015, p. 5). C'est sur ces prémisses que peut se baser une réflexion sur la place des « sentiments » pour l'environnement dans l'éducation à l'écocitoyenneté, et cela dès le plus jeune âge : « Les êtres humains ont souvent eu par le passé -et beaucoup en éprouvent toujours- des sentiments forts, positifs, pour l'endroit où ils se sentent chez eux. Aujourd'hui, beaucoup tentent, au sein du mouvement de l'écologie profonde, de stimuler de tels sentiments pour la région dans laquelle ils vivent eux-mêmes. Ils essaient aussi d'éveiller de tels sentiments chez les jeunes gens de la nouvelle génération. Ce courant s'appelle le biorégionalisme. »(Naess et al. 2020, p. 311).

De ce fait, l'écocitoyenneté comme enjeu politique, fait cependant appel à un investissement affectif et actif de l'individu. Dans la communication écocitoyenne et l'éducation au changement écologique, il devient alors important de se poser la question des motivations profondes comme « prémisses » du changement de comportement et de l'action politique pour le respect de l'environnement. Or, l'aspect cognitif de ce changement ne peut pas être pensé sans son antécédent affectif, une forme d'*être- au- monde* dans laquelle l'individu effectue sa transition vers l'écocitoyenneté. Une réflexion sur l'agir pour l'environnement n'est donc pas suffisante tant qu'elle ne se concrétise pas à travers le vécu et la mise en pratique : « Nous n'avons pas seulement besoin d'apprendre à penser différemment notre rapport à la Nature, mais encore d'apprendre à sentir et à agir différemment. Les changements politiques nécessitent des changements affectifs en nous. Le mouvement de l'écologie profonde trouve son point de départ dans la

philosophie de la vie, et plus précisément dans les prémisses fondamentales de nos choix d'action. »(*Ibid.*, p. 312-314). Comme le montrent les exemples de « embodied learning » auprès des chevaux de l'association « Ecuries SC », ou encore le militant s'identifiant au fleuve, l'éducation par l'immersion dans un autre environnement et l'interaction avec d'autres espèces apprend l'agir écocitoyen « en élargissant la sollicitude au-delà de notre moi individuel, »(*Ibid.*, p. 317-320).« Les relations humaines ne sont donc pas les seules à pouvoir nous inspirer une forme d'empathie et de compassion(...)et que)nous avons aisément la capacité à nous identifier avec d'autres types d'êtres vivants »(*Ibid.*).

Apprendre l'écocitoyenneté qui ne soit pas qu'une contrainte mais une attitude et un choix politique du citoyen devrait donc passer par des expériences *authentiques*, par lesquelles l'individu développe lui-même un sentiment d'obligation morale envers l'environnement. Une tâche de l'éducation écocitoyenne peut donc être de « réfléchir aux conditions sociales au sein desquelles ce sentiment a lieu » (*Ibid.*) et de développer des outils pédagogiques permettant ce type d'apprentissage corporel. Nous pouvons donc réfléchir, en partant de l'exemple du parcours d'Audrey et de la médiation de la relation avec les chevaux qui permet de « promouvoir une vision des êtres humains qui fasse apparaître comme naturelle la considération des autres êtres vivants comme d'authentiques compagnons ».

Ce que nous pouvons tirer de la pensée écosophique, pour l'application dans l'éducation écocitoyenne c'est peut-être cette prémisse anthropologique qui postule la capacité de l'être humain à élargir la sphère de son action morale à travers les affects comme la *compassion*. Il semble que l'éducation qu'inspire l'écosophie part du constat rousseauiste de l'être humain, né avec les sentiments naturels de « pitié » et « amour de soi » qui peuvent guider un traitement respectueux du vivant (Rousseau et Deprun 2009, part. 1), si celui-ci reçoit l'éducation appropriée. Dès lors, cette pensée nous invite également à la réflexion sur les « conditions sociales » dans lesquelles un individu pourra développer un *sentiment* pour l'oïkos. Dans quelles situations didactiques et pédagogiques l'apprenant développera des expériences structurantes qui le feront développer *naturellement*, et non par une simple normalisation et injonction sociale, des gestes authentiques de *sollicitude* envers l'ensemble de son écosphère. Comment permettre un contact de l'apprenant avec l'environnement qui valoriserait à ses yeux une importance non seulement scientifique, utilitaire mais aussi affective de toute la biodiversité ? C'est une problématique que constate également Arne Naess :

« Ils est important que nous comprenions dès notre plus jeune âge les talents uniques des autres êtres vivants, et que nous développons le sentiment de notre responsabilité vis-à-vis de leur bien-être-pour notre plus grande joie mutuelle. »(Naess et al. 2020, p. 311).

Dès lors la « pertinence politique » de l'écologie profonde, se manifeste aussi dans la réponse à la dimension oxymorique de l'écocitoyenneté, d'une part comme responsabilité, et d'autre part comme constat d'interdépendance « dans ses rapports aux autres et à l'environnement »(Granchamp et Glatron 2016, p. 1). Car la multiplication d'expériences fondatrices de « sentiment pour le lieu » et les êtres vivants, auxquelles nous invite l'écophilosophie, permet aussi de comprendre la « dépendance mutuelle », « capacité de voir tous les êtres vivants comme une partie du monde que nous partageons avec eux ». Et le vécu d'expériences positives remémorées avec cet environnement permettra peut-être de saisir cette dépendance non seulement comme contrainte mais aussi comme « « contentement(...) (car) nous ne sommes pas les seuls sur Terre »(Naess et al. 2020, p. 319-322).

Ces fondements pédagogiques et phénoménologiques visent donc une fin mais pas de moyens préconçus et limités. Il semble que dans toute forme d'éducation écocitoyenne, nous pouvons chercher à redonner du sens à l'action et à la réflexion éthique en donnant une place à la part corporelle et affective de l'apprentissage. Nous verrons en quoi cette vision est présente dans de nouvelles formes d'éducation scolaire et d'engagement associatif.

F- L'importance de l'affect et de l'expérience dans l'éducation à l'engagement écocitoyen : une éducation corporelle pour lutter contre l'apathie écocitoyenne

Naess inspire des réformes éducatives et communicationnelles visant à ne pas aboutir à un « appauvrissement de considérable de l'expérience aux seules gestalts que la rationalité scientifique est capable d'appréhender » et de réduire l'éducation à « l'acquisition de connaissances techniques et intellectuelles » au détriment d'une « maturité affective » comme levier essentiel de l'engagement authentique dans les causes écocitoyennes. Une éducation faisant abstraction du vécu sensoriel, corporel, affectif, bien que construite sur les principes écocitoyens, ne serait donc pas capable de faire intervenir ces « affects actifs » et authentiques qui poussent à l'action écocitoyenne,

inspirés de la philosophie spinoziste. Oublier le corps et les expériences affectives du vécu sensoriel dans l'éducation, ce serait donc prendre le risque d'oublier une étape fondamentale de la formation de l'identité écocitoyenne. Une éducation coupée de cette dimension concrète et authentique risque de provoquer un « sentiment d'impuissance, de l'indifférence, de l'apathie, du pessimisme, du cynisme et même du nihilisme- lesquels résultent tous, (...), de l'incapacité à s'impliquer affectivement dans les affaires collectives, avec primauté, bien entendu, des problèmes que soulève la crise écologique. »(Ibid., p. 30).

« S'il est peu contestable en raison même des liens de dérivation que soutiennent les différents niveaux entre eux, que les principes et intuitions métaphysiques sont à la base de tout le reste, il importe de bien voir également que la métaphysique de la deep ecology répond elle-même implicitement à un impératif moral dans la mesure où cette dernière se fixe pour objectif, en modifiant la manière dont chacun conçoit la place qu'il occupe dans le monde, de changer la façon dont il agit. » (Ibid., p. 1)

Naess insiste sur l'expérience de la proximité de la nature dans le développement d'une forme de respect et de modestie face à l'environnement et il cite particulièrement l'expérience sportive en montagne. De même que la proximité et l'interaction sociale avec les animaux façonnent le filtre de leur perception utilitaire, comme nous l'avons vu dans l'association Ecuries SC, c'est également la proximité avec certains paysages qui sensibilise leur perception comme une part essentielle d'un système dont l'être humain fait partie. Il donne ainsi l'exemple de la « métaphysique de la ligne forestière » : « Des personnes qui vivent à proximité d'une forêt d'épicéas particulièrement dense peuvent avoir le sentiment que les arbres forment un mur protecteur. Pour d'autres, en revanche, ces arbres seront avant tout perçus comme des obstacles visuels voire existentiels, entravant la libre expression de la vie et de la pensée. »(Ibid., p. 106).

G- Le corps comme lieu de l'affect engageant dans l'action écocitoyenne

« Lutter pour un environnement meilleur n'a après tout qu'une valeur instrumentale- on ne dépasse guère par là un niveau purement technique. Quels critères utiliser pour décider des priorités personnelles appelées à guider notre vie ? Il existe un critère largement sous-estimé par les personnes consciencieuses et responsables : la joie. »(Ibid., p. 136).

Si nous pouvons considérer que l'apprentissage de l'engagement écocitoyen et de l'action éthique pour l'environnement se vit par le corps entier, c'est que cet engagement nécessite d'abord la sortie d'un état d'inaction et d'inertie, souvent dus à des affects comme l'angoisse face à la responsabilité de l'écocitoyen envers un environnement de plus en plus fragile. Mais alors comment sortir d'un état affectif d'inertie sans accompagner l'éducation d'un autre type d'affect qui serait, au contraire, un moteur d'engagement. Nous retrouvons alors, dans l'écosophie, la *joie* comme l'affect qui devient le levier d'action écocitoyenne, capable de répondre à « l'éco-anxiété » (Lucie Sauvé 2019a), puisque « l'angoisse et la joie sont intimement liées l'une à l'autre » (Naess et al. 2020, p. 137). Or, ce concept de la joie (*hilaritas*) *spinoziste* dans l'écosophie ne fait pas abstraction du corps mais considère, au contraire, que celle-ci « affecte l'organisme dans sa totalité », « à laquelle toutes les parties du corps contribuent », « qui imprègne la personnalité dans son entier » et résulte d'une « interaction personnelle avec le monde » (*Ibid.*, p. 141-143). L'affect de la *joie* qui résulterait donc d'une *interaction active* avec la biosphère est donc décrite par Naess comme une prémisses essentielle à un *accroissement de puissance* qui pourrait alimenter l'engagement écocitoyen actif comme « sauver le monde de la pollution ». En réponse aux préoccupations pédagogiques de l'ERE, l'absence d'expériences corporelles de l'environnement, porteuses de *sens*, peut donc bien devenir un obstacle au « pouvoir-agir critique » (Lucie Sauvé 2019a) que nous voulons transmettre et ne mérite pas d'être banalisée. « C'est pourquoi l'absence de joie demande à être prise au sérieux, notamment par les personnes prétendument responsables engagées dans la promotion d'une bonne cause » (Naess et al. 2020, p. 145).

Le mouvement de la *deep ecology* repense donc l'éducation à une façon active de vivre l'écocitoyenneté comme des apprentissages corporels tel que des expériences sociales avec les animaux (association Écuries SC), l'activisme sur terrain ou encore l'interaction intense avec la montagne par le sport et l'alpinisme ; comme autant d'expériences de « joie qui résultent de la connaissance active et personnelle des choses qui nous dépassent » (*Ibid.*, p. 147). Les expériences corporelles de l'activisme que nous avons abordées par des témoignages concrets ont montré une véritable ambiguïté, des hauts et des bas émotionnels. Cependant il semble que ce sont ces expériences sensorielles, kinesthésiques, psychologiques vécues qui ont gardé vivant l'engagement écocitoyen chez les sujets. Nous pouvons donc constater avec Naess que « ce sont les affects qui mettent une vie en mouvement (...) nous stimulent tout au long

de notre vie, et fournissent la motivation pratique de nos actions et changements d'attitude » (ibid.). Il est d'ailleurs intéressant de constater que dans les témoignages des expériences émotionnelles et corporelles dans l'activisme, Roxane F. se rappelle *la joie collective, de cette force que nous ressentions ensemble, d'avoir les mêmes rêves et convictions* » (Annexe 2), et Audrey évoque son expérience associative comme l'ayant fait « pleurer, de désespoir et de joie ».

H- L'éducation des affects : pourquoi il devient *raisonnable* d'aller au-delà du contenu purement *rationnel*

Il semble d'ailleurs que l'aspect corporel et affectif de l'éducation écocitoyenne fasse écho au refus d'opposer la raison et l'affect qui soient complémentaires dans la définition du « raisonnable » dans l'éducation donnée par Morin (Morin 2015). Les engagements écocitoyens en action que nous avons traités montrent en quoi « une chose peut être rationnelle ou raisonnable pour autant qu'elle apparaît comme telle en relation avec les normes les plus profondes(...) adoptées au plus profond de son cœur, à la fois comme individu et membre de la société » (Naess et al. 2020, p. 159). En ce sens, l'engagement dans l'action écocitoyenne nous est apparu dans ces différents parcours de vie, d'abord comme une motivation intérieure de s'opposer au quiétisme et de réagir selon une norme de rationalité née dans leurs esprits mais aussi par leurs corps. Ce fondement de l'engagement écocitoyen rejoint l'observation de Naess : « Aucune décision raisonnable ne peut être prise en l'absence de motivation, et la motivation est elle-même expression d'affects, c'est-à-dire une rupture avec l'indifférence » (*Ibid.*, p. 160). Une décision née d'abord dans l'émotion et le ressenti corporel du moment, n'est donc pas à fortiori opposée à la raison ; elle peut au contraire être le moteur décisif à une rupture avec l'*indifférence* à une rationalité *superficielle* et illusoire.

C'est aussi sur ce « soutien mutuel » entre la raison et les affects que se fonde l'écologie profonde : « penser et sentir que tous les êtres vivants ont une valeur intrinsèque, c'est-à-dire indépendante de la valeur d'usage qu'ils pourraient avoir pour les humains, et de justifier cela logiquement et en invoquant les sentiments » (*Ibid.*, p. 165). Cette forme d'apprentissage permet d'envisager l'éducation à l'écocitoyenneté comme « changement systémique » et non purement « économique et

technologique »(*Ibid.*). C'est ce que nous constatons d'après l'expérience d'Audrey (Annexe 1) ; un changement dans les maltraitances des animaux « domestiques » n'est possible que dans un dépassement d'une perception dichotomique, économique et utilitaire entre l'humain et l'animal. Et celle-ci se fait essentiellement par une rencontre physique dans l'association, par « l'expérience qui n'est pas seulement celle d'un « Oui ! » (...) mais celle d'un « Oui ! » *réellement* éprouvé »(*Ibid.*, p. 170). Cette forme d'éducation apprend l'écocitoyenneté comme la « rencontre entre nous-même-et-le monde », c'est-à-dire l'expérience holistique de « s'investir pleinement dans la rencontre avec les autres personnes et créatures avec lesquelles nous partageons le monde » (*Ibid.*, p. 180-181).

Dès lors, en étudiant la place des affects dans les apprentissages corporels, se demander si le corps et les sentiments risquent de guider un agir irrationnel dans l'activisme apparaît comme une question mal posée (Annexe 2). Ce serait encore rester dans une vision dichotomique de l'éducation écocitoyenne qui trace un « fossé artificiel » entre « la raison froide » et « les affects chauds, mais souvent incontrôlables »(*Ibid.*, p. 174-175). Cependant nous avons vu que cette coupure n'avait pas de sens puisque les valeurs morales naissent non pas *malgré* mais *grâce* à l'inscription corporelle et affective de l'individu. Il serait alors intéressant d'inclure l'apprentissage corporel dans la pédagogie et de multiplier des expériences qui permettent de se demander « quels sont les affects qui doivent guider mon action », en tant qu'écocitoyen(*Ibid.*).

Le dépassement des dichotomies entre la raison et l'esprit et les apprentissages corporels et affectifs mérite donc d'être considéré dans l'éducation. Naess conclut ainsi : « Ma tentative vise à convaincre que le développement et la maturité des affects sont tout aussi importants que le développement et la maturité de la connaissance, et que l'école et l'université doivent travailler à y contribuer »(*Ibid.*, p. 188). Mais il est important de remarquer que de telles propositions pour le système éducatif ne peuvent être constructives que dans une approche non dogmatique et *au cours d'une discussion publique*. Nous verrons par la suite (Chapitre 2, Annexe 4), en quoi l'introduction d'apprentissages corporels au contact de la nature peut prendre une place dans l'éducation populaire et l'éducation nationale, notamment par le rôle du *facilitateur* et de la *pédagogie de projet*.

I- Apprendre l'écocitoyenneté en se connectant à l'environnement, physiquement et moralement

Le temps passé au contact de l'environnement par des activités physiquement et sensoriellement intenses semble donc renforcer des sentiments d'appartenance à un environnement commun, et par là cette morale du « bien commun » que l'on souhaite communiquer dans l'écocitoyenneté (Granchamp et Glatron 2016). L'écocitoyenneté vécue comme une écosophie implique, selon Naess, essentiellement la responsabilité, une responsabilité « pour les générations futures » et à l'égard des êtres vivants à venir en général » (Naess et al. 2020, p. 297). Et cette responsabilité n'est pas « toute théorique (...) mais ressentie ». En effet, pour communiquer l'action écocitoyenne, il semble qu'il ne suffit plus de communiquer à propos de la crise écologique, puisque « l'urgence actuellement n'est pas tant d'amasser des données toujours plus nombreuses sur le rôle des activités humaines dans le réchauffement climatique » et « l'écologie scientifique ne nous dit pas ce que nous devons, devrions ou sommes tenus de faire » (*Ibid.*, p. 295). Par conséquent l'écocitoyenneté vécue non seulement par des idéaux théoriques mais également comme « sagesse » (*sophia*) pratique et impératif moral envers l'oïkos (éco), c'est ce que semble signifier l'écosophie comme *responsabilité ressentie*. Dans le courant de l'ERE, nous pouvons alors nous demander si une approche d'éducation scientifique « sur l'environnement » est suffisante pour communiquer ce sentiment pour la nature que l'on pourrait développer dans une éducation « par l'environnement ». (Girault et Sauvé 2008)

Dès lors, comment cette importance philosophique et psychologique du corps dans l'engagement écocitoyen peut-elle être concrétisée dans l'éducation ? Comment multiplier les expériences affectives de relations à l'environnement qui pourraient donner sens et approfondir l'engagement écocitoyen. Nous verrons en quoi cette éducation par le corps et les affects peut être observée dans la pratique pédagogique du friluftsliv (vie en plein air), née dans les pays scandinaves. Nous verrons en quoi cette forme d'implication physique dans l'apprentissage s'avère un moyen de vivre les principes de l'écosophie décrite par Arne Naess. Son expérience de vie d'alpiniste et amateur de montagne est d'ailleurs un témoignage de la manière dont l'écologie profonde peut être intériorisée par la présence en montagne.

J- Les apprentissages corporels d'une *identité environnementale* : les enjeux pédagogiques du « friluftsliv » (éducation en plein air)

Repenser le sport et la présence corporelle en plein air comme une médiation d'une réflexion morale ou philosophique sur l'écocitoyenneté et comme initiatrice d'un mode de vie respectueux de tout être vivant, incite à s'intéresser à la pédagogie de la *friluftsliv* comme une dimension essentielle de l'éducation écocitoyenne, surtout dans les expériences précoces et l'éducation. Les recherches dans les sciences des activités physiques et sportives et dans le domaine de l'éducation environnementale mettent ainsi en valeur le concept de *friluftsliv* comme une façon particulière de considérer l'activité en plein air en tant que médiation de la conscience environnementale. Dans un contexte de réchauffement climatique et de vulnérabilité de la biodiversité la pratique sportive en plein-air, parfois consommatrice de ressources et sujette au culte de la performance, mérite d'être repensée selon les principes scandinaves et la philosophie de l'écologie profonde pour devenir une partie intégrée de l'éducation écocitoyenne. Gunnar Breivik présente ainsi la pratique du friluftsliv comme une source d'inspiration pour la pratique sportive écocitoyenne. « En contraste avec d'autres sports, l'idéologie de friluftsliv évite les compétitions, utilise un équipement relativement simple et n'accepte pas de véhicules motorisés en nature »(Breivik 2020, p. 2).

De telles activités physiques en nature pourraient alors s'inscrire dans le processus de formation d'une identité environnementale(Lucie Sauvé et al. 2017, chap. 1) puisque le sport en plein air offre la « possibilité d'être ensemble dans la joie ainsi que la souffrance, avec une diversité d'être vivants et une variété de réseaux écologiques »(Breivik 2020, p. 2).Selon la philosophie de Naess, inspirée de Spinoza, le corps serait en effet un moyen de communiquer une identification et une solidarité avec la faune et la flore rencontrée. « Le parallélisme des attributs signifie que les mouvements du corps sont liés à des mouvements parallèles de l'esprit. », écrit Breivik et rappelle que : « Naess a utilisé cette conception philosophique en faisant valoir que, dans des circonstances pratiques, il faut être actif dans le corps comme dans l'esprit, comme lorsqu'il a pris des livres de philosophie avec lui lors d'expéditions d'escalade. »(*Ibid.*, p. 5).

L'apport pédagogique du friluftsliv provient donc d'une part de la « joie » expérimentée dans le corps entier par l'activité physique, que nous avons décrite comme moteur essentiel de l'engagement dans l'action écocitoyenne .D'autre part il viendrait

aussi d'un certain goût de l'effort physique participe au sens de l'expérience éducative : « sans un certain effort, il n'y a pas de qualité, et sans qualité il n'y a pas de joie » (*Ibid.*, p. 6). Le concept de friluftsliv a ainsi inspiré de nombreuses pratiques dans le domaine de l'éducation écocitoyenne comme l'ouverture de l'École Norvégienne de la montagne par Nils Faarlund dans les années 70 ou l'école des sciences du sport norvégienne, mais aussi la pratique de l'écotourisme avec ses deux vagues dans les années 70 et 90. Mais il est important de souligner les dérives du friluftsliv comme stratégie de marketing qui légitimerait paradoxalement des dépenses énergétiques élevées au nom d'un pratiques phasiques dans des endroits sauvages mais éloignés. Pour Naess lui-même, le friluftsliv ne doit pas devenir la conquête sportive d'endroits les plus sauvages possibles mais plutôt une pratique quotidienne d'appréciation de l'environnement à travers l'activité corporelle.

Nous remarquerons donc qu'il est important de garder une approche ouverte et critique de la pédagogie du friluftsliv selon le titre de l'auteur : la « richesse » pédagogique dans la « simplicité » matérielle (« Richness in Ends, Simplesness in Means »). Il s'agit de permettre une approche pédagogique démocratique inspirée du friluftsliv mais considérant les contextes socio-culturels de l'apprenant, les caractéristiques de l'environnement et son accessibilité, afin de permettre la finalité pédagogique d'apprentissage corporel de l'agir écocitoyen.

K- Friluftsliv et connexion environnementale, un potentiel pédagogique pour renforcer l'engagement écocitoyen

Nous pouvons dès lors nous intéresser à comment l'éducation écocitoyenne peut intégrer la pratique physique en plein air comme médiation d'une connexion environnementale qui devient la base de la formation d'une identité, d'un engagement et d'un agir écocitoyens. À ce sujet, la thèse de Beery (Beery 2013), explore l'engagement dans des comportements écocitoyens à travers des recherches sur le lien entre l'activité physique en plein air selon le concept nordique de friluftsliv et la connexion à la nature. Les expérimentations menées indiquent un « lien significatif et signifiant entre la participation à des activités récréatives en nature et la connexion environnementale » (*Ibid.*, p. 4). C'est l'hypothèse de la connexion environnementale, voire de ce que nous pourrions appeler « identité écologique » (Lucie Sauvé et al. 2017,

chap. 1) qui est ici étudiée à travers la culture du friluftsliv. L'hypothèse de la recherche était que les individus connectés à l'environnement développeraient des comportements responsables envers celui-ci. La recherche est basée sur la littérature scientifique montrant un lien entre la proximité avec l'environnement et l'attachement émotionnel environnemental qui induirait le désir de changer son comportement envers l'environnement.

Nous retrouvons dans la recherche aussi les fondements écosophiques de l'éducation en plein air où « l'éducation doit aussi prendre en compte une forme de joie dans l'activité physique et la grandeur de la nature, les lignes du paysage (...) elle devrait éveiller la soif d'utiliser le corps et les sens pour découvrir de nouveaux endroits et explorer le monde. »(Beery 2013, p. 27)(Education must also enkindle a sense of joy in physical activity and nature's grandeur, of living in a beautiful country, in the lines of landscape(...); to use body and sense to discover new places and to explore the world.). L'approche pédagogique par le friluftsliv apparaît donc comme une manière d'expérimenter, non seulement par la raison et l'abstraction mais aussi par les affects et les expériences concrètes, une prise de conscience de l'appartenance à un monde complexe et des liens d'interconnexion entre les éléments de l'oïkos que nous habitons en tant qu'écocitoyens(Morin 2015) .« La vie en plein air nous touche dans le corps, l'esprit et âme. L'éducation doit corroborer le lien entre la compréhension de la nature et l'expérience de la nature : la familiarité avec les éléments et les interconnexions de notre milieu de vie doivent s'accompagner de la reconnaissance de notre dépendance à l'égard d'autres espèces, notre affinité avec elles, et notre joie dans la vie sauvage. »,constate Beery(Beery 2013, p. 4).Le but de l'étude était d'explorer « la relation entre l'idée culturelle du friluftsliv et le constat psychologique de la connexion environnementale »(*Ibid.*, p. 8), la recherche menée mesure ainsi les liens de corrélation significatifs entre la participation régulière à des activités physiques en pleine nature et les mesures de « connexion environnementale »(environmental connectedness).

L'étude de Beery permet alors de considérer les corrélations entre les expériences physiques du friluftsliv » et la connexion environnementale, comme relation dynamique entre l'individu et son environnement. Ces recherches offrent alors un horizon pour les recherches en éducation écocitoyenne ; « la compréhension de comment se forme et se renforce la relation d'un individu avec le monde naturel est une clé pour les efforts en éducation environnementale »(*Ibid.*, p. 114) . L'étude de la corrélation entre les deux

variables ne permet cependant pas de définir la direction et le caractère de causalité directe entre les deux variables. Comme le dit Beery, face à ces études quantitatives, il serait intéressant de recueillir des témoignages qualitatifs, des observations individuelles, de donner la parole aux sujets pour comprendre la place des expériences de friluftsliv dans leur connexion environnementale et dans la formation d'une identité et d'un agir écocitoyens. Car si l'étude elle-même ne montre pas de causalité directe entre la pratique du friluftsliv et le comportement écocitoyen, ici appelé « environmental behavior » (comportement environnemental), l'auteur cite cependant des études scientifiques évoquant le « lien entre un contact proche avec la nature et un sens du respect, du soin et un engagement environnemental actif » (*Ibid.*, p. 84)

Une autre perspective d'étude qu'offre la recherche est que ce type d'éducation environnementale est la considération de « l'audience selon un critère de génération spécifique ». Beery indique en effet que les participants plus jeunes ne montraient pas la même sensibilité aux activités en nature en termes de connexion environnementale dans cette étude. Il serait alors important de s'intéresser à un accompagnement spécifique pour ce groupe d'âge, afin de pouvoir mettre en valeur l'implication du corps et des activités physiques en nature comme outil pédagogique d'éducation écocitoyenne.

Une autre piste avancée par l'étude est la question du rôle du contact physique avec l'environnement comme corrélat de la connexion environnementale dans un milieu environnant de plus en plus artificialisé et urbanisé. Comment repenser la connexion à l'environnement naturel dans un contexte d'urbanisation croissante ? L'auteur souligne par son étude qu'une déconnexion à l'environnement due au style de vie urbain n'est pas une fatalité mais peut être influencé par une éducation de type friluftsliv dans un environnement naturel proche. « L'ajustement humain à des environnements urbanisés peut-il se faire sans diminuer sa connexion à la nature ? », devient alors une question essentielle pour l'éducation des écocitoyens ; et des « réponses à cette question peuvent être une part créative dans la réponse aux besoins de durabilité » (*Ibid.*, p. 135). Dès lors comment engager le corps des apprenants, dans un contexte urbain et pour un public jeune, afin de créer une expérience pédagogique de connexion environnementale inspirée du friluftsliv ? En quoi l'éducation écocitoyenne peut-elle être médiatisée à travers des expériences corporelles et pratiques de connexion environnementale, même dans un milieu urbain ? Ce sont des questions que nous pourrions nous poser dans les recherches-actions qui suivront.

Ces résultats et questionnements nous amènent à nous demander comment redonner une place aux apprentissages corporels selon le concept de frilutsliv de façon accessible et adaptée dans un milieu de plus en plus urbain et un mode de vie de plus en plus déconnecté de l'environnement. Enfin comment intégrer cette éducation par l'environnement et la participation physique dans le curriculum scolaire ? C'est à ces problématiques que s'intéressent notamment les chercheuses en ERE, l'association d'éducation environnementale Shilakong à Nice (Annexe 4,5,7) ou encore l'éducation populaire dans l'association « Les Petits Débrouillards » (Annexe 6).

2.2. Pourquoi et comment intégrer le corps en tant que médiation de l'éducation écocitoyenne dans le milieu scolaire et associatif ?

A- Les expériences physiques en nature comme fondement de l'identité environnementale

Quel rôle jouent l'immersion sensorielle et les apprentissages corporels dans une forme d'« identité écologique » qui faciliterait l'éducation à l'écocitoyenneté ? Comme nous l'avons vu avec Lucie Sauvé, un des défis majeurs de l'écocitoyenneté en ERE semble le dépassement de la déconnexion avec le milieu de vie et l'environnement qui va parfois jusqu'à une forme d'éco-anxiété, qui se manifeste comme frein à l'action. Les études éthiques et psychologiques sur les apprentissages corporels dans l'éducation environnementale, ainsi que le courant pédagogique du friluftsliv montrent l'importance de l'activité corporelle en nature pour développer une forme d'identité écocitoyenne. Le milieu naturel et le contact avec celui-ci à travers des activités physiques et sensorielles apparaissent donc comme des médiations d'une relation d'affection et donc de responsabilité pour l'environnement. Des souvenirs moteurs dans les milieux de vie créent des liens signifiants pour l'individu.

Dans l'ouvrage collectif d'ERE **Éducation, Environnement, Écocitoyenneté : Repères contemporains**, les autrices traitent de l'importance de la pratique du contact avec la nature et de l'implication sensorielle dans l'engagement nécessaire pour initier une éducation à l'écocitoyenneté, surtout pour un public jeune parfois déconnecté de la cause et désillusionné. Le Chap. 1 « Identité et engagement en éducation relative à l'environnement » traite du lien important entre une identité écologique (ce que nous sommes), forgée par des expériences précoces d'immersion dans la nature, et l'engagement écocitoyen (ce que nous faisons). Mais il constate également les biais et les approches critiques potentielles d'un tel fondement de l'engagement sur une identité écologique.

« Pour l'éco- Ontogenèse, les écrits de Serles, Shepard, Chawla et Hutchison ont été analysés pour dégager un prototype de situation éducative sensible à l'importance du rapport au monde. Ces auteurs font appel à des engagements dans et avec la nature pour développer une identité humaine consciente de son insertion dans un environnement au sein duquel la nature joue un rôle fondamental, consciente des relations vitales avec le

monde qui nous porte. Tournés vers l'étude du rapport au monde durant l'enfance, ils trouvent notamment inspiration dans les travaux de Pearce (1992). Celui-ci avance que le développement humain repose sur l'établissement de relations intimes avec une succession de matrices, des bases sécurisantes, dont la matrice terre durant l'enfance. Les expériences de la nature durant l'enfance auraient ainsi un rôle important à jouer dans le développement d'une « Identité écologique » (Thomashow 1995), et les adultes engagés en environnement « attribuent leur engagement à une combinaison de deux sources : plusieurs heures passées à l'extérieur dans un endroit vivement remémoré, sauvage où semi sauvage, durant l'enfance où l'adolescence, et un adulte qui a enseigné le respect de la nature » (Chawla, 1992, p.84) » (Lucie Sauvé et al. 2017, chap. 1).

Ainsi , le contact physique avec l'environnement devient une part importante de la formation d'un « rapport au monde » écocitoyen dans l'ERE, surtout dans l'enfance avec des programmes comme « l'Appel à l'engagement pour favoriser le contact des jeunes Québécois avec la nature » de 2016(Ibid.). Les expériences concrètes au contact de l'environnement sont notamment employées dans les études « d'autobiographies environnementales » explorant l'engagement écocitoyen en fonction des « maillages formateurs entre la personne, le monde social et le monde biophysique »(Ibid.).

Comme nous l'avions constaté (Chap.1), le caractère corporel de l'apprentissage réside notamment dans la consolidation émotionnelle et kinesthésique de souvenirs marquants et fondateurs de l'éthique et de l'engagement écocitoyens. Ce que nous pouvons remarquer par la suite, c'est que ces souvenirs d'expériences et « d'endroits vivement remémorés », offrent la matière à ce que nous pouvons interpréter comme une *identité écocitoyenne*, en tant qu'être humain par rapport à l'environnement. L'environnement lui-même devient donc une source d'apprentissage, les auteur-e-s évoquant des « engagements dans et avec la nature » pour développer une Les expériences physiques au contact de l'environnement peuvent ainsi devenir fondatrices d'une identité écocitoyenne , « identité humaine consciente de son insertion dans un environnement au sein duquel la nature joue un rôle fondamental, consciente des relations vitales avec le monde qui nous porte »(Ibid.) en ce qu'elle permettent de concevoir l'individu non pas comme « substance »(Whitehead 1995) séparée de l'oïkos, mais au contraire comme « perpétuel devenir de l'être humain dans son rapport au monde »(Lucie Sauvé et al. 2017, chap. 1).

« Ce que nous sommes, ainsi que nos engagements, ou encore notre agir dans le monde, reposent sur une réciprocité forte entre humain et aussi avec la nature, avec le milieu, avec l'environnement. Retrouver dans nos expériences et dans nos consciences une forte réciprocité entre nous et le monde est probablement un but éducatif fort à poursuivre afin que la mobilisation des questions d'identité et d'engagement soit davantage écologisée, davantage orientée vers la suite du monde, orienté vers une forme de générativité. »(Ibid.)

Nous pouvons donc remarquer que l'agir écocitoyen est en lien avec une forme d'identité écocitoyenne ; ce que nous « sommes » influence ce que nous « faisons ». Et à l'inverse, ce sont nos « expériences » environnementales qui créent les prémisses d'une « conscience des réciprocités ». La construction de l'identité environnementale fait ainsi écho aux théories d'apprentissage corporel que nous avons traitées (Chapitre 1). « Pour que l'apprentissage puisse s'ancrer dans une personne, qu'il opère un changement dans sa vie, il faut qu'il compte pour l'individu. Au lieu de commencer par comprendre une série de faits, l'apprentissage écologique commence par un engagement réel, immédiat et significatif avec notre contexte écologique. »(Ayres 2014, p. 208). La construction de l'identité « écologique » par « plusieurs heures passées à l'extérieur dans un endroit vivement remémoré, sauvage où semi sauvage durant l'enfance où l'adolescence »(Lucie Sauvé et al. 2017, chap. 1) est ici interprétée comme un pattern d'apprentissage qui approfondit autant l'apprentissage que l'engagement. Car apprendre signifie alors être « engagé par ses affects et ses sens » (Ayres 2014, p. 208). Les fondements de l'apprentissage sont situés non pas dans une salle de classe mais « commencent avec des histoires de lieux qui donnent le contour de l'enfance »(Ibid.), et vont en effet construire une « matrice » de l'identification et de l'engagement.

Cependant il s'agit de souligner que la dimension pédagogique des apprentissages corporels en nature ne doit pas être réduite à sa dimension « médicale » comme pourraient l'indiquer les titres comme « Saving our Children from Nature-Deficit Disorder » (Louv 2010). Berryman constate ainsi le danger d'une valorisation, voire instrumentalisation sociale du rapport à la nature « au service de la santé » ; « une telle orientation médicale peut éclipser des questions plus larges et plus globales de développement humain favorisant un sens de parenté et de continuité avec le monde »(Lucie Sauvé et al. 2017, chap. 1). Comme dans la l'écosophie transmise par le friluftsliv et dans la communication de l'association des Ecuries SC (Chapitre 1), ce qui compte dans les apprentissages

corporels au contact de la nature, ce n'est pas l'environnement comme simple moyen et instrument anthropocentré, au service du bien-être du corps humain. Certes, nous remarquerons, dans les exemples de l'éducation par l'environnement étudiés, des effets bénéfiques sur la santé et le développement psycho-moteur. Mais il ne faut pas oublier de créer une médiation pédagogique et didactique dans cette méthode d'apprentissage corporel, pour en extraire la portée éthique écocitoyenne qu'est la valeur intrinsèque et le rapport d'interdépendance avec l'environnement.

Dans cette perspective, nous pouvons considérer les recherches sur le rôle psychomoteur des activités d'immersion en nature dans l'ERE à travers les recherches-développement de Lila Benzid et les recherches-actions des activités d'éducation écocitoyenne de l'association de permaculture Shilakong à Nice. Ces différentes perspectives permettent ainsi de dégager les problématiques, les freins et surtout les potentialités pédagogiques d'une éducation écocitoyenne qui passe par une connexion environnementale corporelle, sensorielle, motrice.

B- La « déconnexion environnementale » corporelle, une perte du sens de l'écocitoyenneté

En effet, si nous pouvons interpréter l'engagement écocitoyen à travers la construction d'une « identité environnementale », d'où viendrait alors un manque de cette « identité » et donc « identification », également interprétée comme « connexion environnementale »(Beery 2013) ? « Se reconnecter à la nature est l'une des voies de solution pour contrer le manque d'engagement, mais pour l'instant, le constat est plutôt à l'opposé : une véritable déconnexion. », constate Lila Benzid(Benzid 2017, p. 7-11) en amont de sa recherche-développement en ERE à travers les méthodes d'immersion en nature au Mont Royal. Des freins dans nos modes de vie et modèles pédagogiques rendent cette connexion environnementale à travers le corps difficile. Benzid constate qu'une éducation qui rend possible une connexion à la nature à travers des expériences physico-sensorielles et holistiques se heurte à des freins socio-culturels et propres à la vie urbaine actuelle où l'enfant n'a « pas une minute pour se détendre ou se défouler (Cardinal, 2010 ; Louv, 2008) et encore moins en pleine nature(...) quand enfin il s'agit de bouger, on constate que bien souvent, l'activité physique des enfants se fait « entre quatre lignes peintes au sol, en suivant des règles bien précises, ce qui les prive d'une liberté essentielle

à l'enfance » (*Ibid.*). Mais les freins sont aussi d'ordre pratique, logistique. Beery, ayant insisté sur le caractère d'accessibilité des activités de friluftsliv comme facteurs décisifs de son efficacité sur la connexion environnementale de la population (Beery 2013), la déconnexion environnementale s'avère souvent être une déconnexion spatiale. C'est notamment dans l'éducation écocitoyenne scolaire que l'ergonomie et l'aménagement spatial font défaut aux apprentissages corporels, puisque « le point essentiel réside dans le fait que la nature de qualité est souvent difficile d'accès en matière de distance, de temps disponible et de coût, notamment en milieu urbain. Par exemple, les cours d'école sont de petite taille, trop souvent asphaltées et peu arborées » (Benzid 2017, p. 7-11) . Nous observons alors une véritable déconnexion de l'apprentissage corporel et une coupure de l'éducation « par l'environnement », ancrée dans le vécu, due à des freins culturels et matériels (Girault et Sauvé 2008).

Quelles conséquences entraînent ces mutations pédagogiques ? Nous devons constater qu'une déconnexion physique de l'environnement entraîne de façon logique, une déconnexion théorique et conceptuelle du sens des valeurs écocitoyennes. C'est également de cette préoccupation de « cette déconnexion à la nature (qui) engendre une perte de signification cruciale » que partent les recherches de Lila Benzid. (Cf. « Thomashow (1995) explique aussi que si l'on ne se confronte pas à la vie qui nous entoure, nous perdons en partie notre curiosité et nos questionnements philosophiques sur l'origine, le rôle, le but et le sens des êtres et des choses, mais surtout, de notre existence sur la planète Terre en relation avec toutes ses entités vivantes. ») (Benzid 2017, p. 7-11).

Comme nous l'avions constaté, autant dans les entretiens et exemples individuels que dans la littérature psychologique et philosophique (Chap.1), ce sont bien des expériences incarnées et les souvenirs sensoriels et moteurs donnent naissance en nous à des « questionnements » sur « le rôle, le but, le sens » (Benzid 2017). Mais l'approche éducative du friluftsliv et de l'écophilosophie avaient également montré la pertinence d'un apprentissage physique et immersif de l'écocitoyenneté comme « existence sur la planète Terre » systémique.

L'hypothèse de l'apprentissage corporel (*embodied learning*) postule en effet qu'un engagement à travers des expériences holistiques « d'être-au-monde » seraient susceptibles de ramener l'individu apprenant à la signification des concepts et l'intériorisation de valeurs morales. L'article « Learning on the Ground : Ecology,

Engagement, and Embodiment » insiste sur ce rôle de l'engagement par le corps et de la connexion physique à un environnement, particulièrement dans l'éducation écocitoyenne scolaire. L'exemple pédagogique de Ayres évoque la méthode du « walk and talk » (Ayres 2014, p. 204) (marche et discussion) qui permet de confronter des concepts, des problématiques éthiques et écologiques à la réalité pratique, à travers une discussion interactive pendant une marche dans la forêt. Elle observe ainsi que ses étudiants développent des « réflexions sur la façon dont la discussion en forêt offrait une forme d'intégration de ce qui a été lu et traité en classe ». L'engagement par le « walk and talk » intègre donc pleinement la dimension de l'engagement incarné dans lequel les thèmes et les concepts que l'on souhaite communiquer sont physiquement et sensoriellement vécus donc intégrés, il devient une forme « d'apprentissage sur terrain » (learning on the ground).

Au lieu de tracer une dichotomie entre la théorie et la pratique, l'apprentissage peut donc être considéré comme une continuité et une complémentarité entre les expériences affectivement et corporellement vécues et la réflexion conceptuelle. Ayres cite ainsi Lee Shulman et David Orr qui parle de « l'alphabétisation écologique » (*Ibid.*, p. 212). Ce terme peut en effet faire comprendre que l'approfondissement de l'engagement écocitoyen est un processus perpétuel d'acquisition d'expériences environnementales marquantes, tout comme nous enrichissons notre vocabulaire sur les bancs scolaires. Les recherches-actions suivantes nous permettront d'observer des expériences de modèles pédagogiques qui donnent une place au corps et à l'environnement dans l'enseignement.

C- Les recherches-actions dans l'éducation à la permaculture dans les Alpes Maritimes

D'après ces fondements théoriques, il est important de mettre à l'épreuve du réel, l'apport pédagogique et didactique des apprentissages corporels dans l'éducation à l'écocitoyenneté. Le sens et l'utilité d'un mémoire sur les apprentissages corporels ne semble se concrétiser que dans l'application pratique, « incarnée » dans l'ERE. En partant d'un exemple de recherche-développement déjà effectuée dans la maîtrise de Lila Benzid, nous pouvons ainsi tirer un apprentissage des projets d'éducation écocitoyenne locaux et actuels dans les associations « Shilakong » et « Les Petits Débrouillards » à Nice.

La méthode de la recherche-action et de l'observation participante active permet ainsi une approche inductive et qualitative des apprentissages corporels dans les projets associatifs. L'immersion et l'engagement de la chercheuse impliquent inévitablement, et par définition, des biais d'observation, par le caractère subjectif et « incarné » (embodied) des expériences décrites. Ces biais méthodologiques sont cependant un parti pris dans ce travail, puisque les recherches-actions s'avèrent une véritable concrétisation du concept de « embodied learning » dans l'apprentissage du métier d'éducatrice à l'environnement. Sans pouvoir s'intégrer dans cette partie du mémoire, les expériences holistiques, car vécues en immersion, de la recherche-action, ont ce caractère de transformer également l'engagement de « l'acteur-chercheur ».

Le jardin du Pessicart dans l'association Shialkong accueille notamment des classes d'enfants du projet « A la découverte d'un jardin en permaculture », une classe de 7 élèves suivant une scolarité entièrement au jardin ou encore il fait converger divers acteurs locaux d'associations de permaculture et autres initiatives écocitoyennes. La pérennité du projet a pu être garantie grâce à un effort collectif et un financement participatif pour l'achat définitif du terrain.

En s'inspirant des principes et des éthiques de la Permaculture (Holmgren 2017), Olivier introduit d'abord les activités sensorielles dans le jardin dans les classes de son école. C'est au fil de ces expériences pédagogiques, qu'il constate que l'éducation de l'écocitoyen commence par le vécu sensoriel des valeurs et des concepts que l'éducateur souhaite communiquer. Le cadre du jardin offre pour cela des opportunités pour faire appel à plusieurs « *intelligences* » (Annexe 4) de l'enfant, d'expérimenter par tous ses sens et une présence corporelle l'importance du composte, des insectes pollinisateurs, des principes de plantation résilients, les gestes pour préserver la biodiversité.

« Pour moi le projet pédagogique du jardin c'est marier deux mondes qui gagnent beaucoup à se rapprocher, le monde de la permaculture et le monde de l'éducation. L'éducation au XXIème siècle, je trouve, s'est beaucoup tournée vers l'éducation intellectuelle et qui finalement ne joue que sur très peu d'intelligences de l'enfant. La permaculture en revanche est transversale, elle permet de penser en arborescence. Elle permet de concevoir ensemble, d'être interactif, de réaliser ce qu'on fait, elle se base beaucoup sur l'observation. Donc les 2 se complètent très bien dans ce qui s'appelle la pédagogie de projet, donc ce qui veut dire que les apprentissages naissent au cours des

projets qu'on fait et non pas au hasard d'un calendrier qu'on a fixé d'avance mais en fonction de ce que les enfants découvrent en faisant des projets et en fonction de leur appétit pour telle et telle notion. » (Olivier Ciaï, Annexe 4)

D'ailleurs, nous pouvons remarquer que les thèmes de l'ergonomie, et de l'aménagement de l'espace scolaire pour plus de contact physique avec la nature, sont pris en compte par les institutions nationales comme stratégies d'éducation écocitoyenne. Les « coins nature » sont considérés comme milieu de médiation d'une identité environnementale commune que nous avons analysés en termes de « embodied learning » : « Parce que les coins nature permettent de renouer le lien direct entre les élèves et la nature, tout en constituant un support pédagogique permanent d'apprentissage aussi bien des connaissances que de la responsabilité et du respect pour les différentes espèces vivantes. Les « coins nature », en répondant au « besoin de nature » de nombreux enfants ont un effet apaisant, tout en servant de support à de nombreuses actions scolaires et périscolaires » (...) leur multiplicité et leur diversité permet de faire émerger une « culture de la nature » commune aux écoles et aux acteurs territoriaux. (« Bulletin officiel n°5 du 29 janvier 2015 »). Bien qu'un lien entre l'environnement physique et la stratégie didactique et pédagogique entre l'éducation sensorielle et cognitive et morale à l'écocitoyenneté soit prise en compte en théorie, c'est son application en pratique qui est souvent difficile en milieu scolaire.

« Il y en a une partie effectivement qui sent le besoin de nature et il y a même les instructions officielles de l'éducation nationale qui parlent du besoin de nature des enfants, dans un bulletin officiel, numéro 5 de 2015. Et c'est aussi l'idée de dire que ça va être un super terrain d'entraînement, puisque depuis longtemps l'éducation nationale cherche beaucoup sur la notion de « jardin », le jardin comme un terrain d'expériences dans lequel on peut faire plein de science, faire des projets intéressants et dans lequel on peut aussi démontrer, faire apprendre des gestes. C'est vrai que de ce côté-là c'est un développement qu'on voit très facilement. (Olivier, Annexe 4)

Les recherches dans le cadre du mémoire « Immersion en nature et identité écologique » de Lila Benzid (Benzid 2017) mettent en évidence l'importance des activités physiques dans le cadre du projet des AMIS de la Montagne du Mont Royal. Nous pouvons ainsi remarquer que l'éducation à l'écocitoyenneté présentée comme ensemble d'apprentissages complexes et transdisciplinaires (Lucie Sauvé 2019a) passe par le

développement de liens « sociaux », « cognitifs », « affectifs », mais aussi le « développement psychomoteur » au contact de l'environnement (Benzid 2017, p. 117). Ainsi, dans sa recherche-développement, le rôle de la motricité et de l'acquisition de l'aisance au contact de l'environnement est mis en avant dans le développement de l'identité environnementale mais aussi dans l'acquisition de compétences sociales et politiques. Rappelons ici la définition du colloque d'ERE donnée de l'écocitoyenneté par Lucie Sauvé : « citoyenneté consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenneté bienveillante, critique, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation écosociale. » (Lucie Sauvé 2019a). Ainsi, des capacités démocratiques de prise de parole et de confiance dans l'action environnementale, commenceraient aussi par une prise de confiance motrice dans l'environnement pour surmonter l'éco-anxiété qui freine la construction de liens écocitoyens. Benzid constate dans ses journaux ethnographiques : « Les parents voient eux aussi leurs enfants grandir en matière de confiance en eux, de motricité, de gestion du risque, ainsi en matière de développement psychomoteur. Ils se rapprochent de la nature, ont moins peur de la toucher : Curiosité. Courage » (ibid). Ainsi un des enjeux de l'éducation écocitoyenne dès le plus jeune âge serait peut-être aussi présent dans les mots-clés cités par Benzid : « curiosité » et « courage ». La curiosité de découverte d'un environnement naturel, d'intérêt pour le thème de l'écologie et les comportements écocitoyens et le courage d'aller vers de nouveaux milieux qui permettraient de « se rapprocher de la nature ». Il est important de souligner que cette reconnexion à la nature est observée par les parents et l'éducatrice à travers les « comportements psychomoteurs », à travers le « toucher ».

D- Vers une « facilitation » de la transition éducative : des accompagnements pédagogiques pour amener les apprentissages corporels par l'environnement dans les écoles

Or, face aux difficultés encore persistantes d'inclure ces nouvelles méthodes dans l'éducation écocitoyenne scolaire, l'association Shilakong se concentre sur la « facilitation » de la transition écocitoyenne à travers des dispositifs d'accompagnement comme « Écoles en transition », « Écoles circulaires », et « A la découverte d'un jardin en permaculture » (ADJEP). « Pour moi c'est d'abord le partage de connaissances donc ça c'est l'exposition « Écoles en transition » et c'est tout ce qu'on va pouvoir faire en

termes d'articles et cetera, donc c'est le faire-savoir, c'est-à-dire faire savoir que ça existe, partager sur ce qu'on a fait, ça c'est assez classique. De deux, C'est la démonstration, ce programme « Écoles en transition », « Ecoles circulaire », « ADJEP », en ayant un lieu démonstratif, un laboratoire à ciel ouvert, une expérimentation pédagogique qui est en cours sur un jardin, ça nous donne encore plus de profondeur dans ce qu'on fait. Et voilà on reçoit aussi des classes pendant qu'on a cette expérimentation et c'est aussi intéressant. Ça crée des ponts entre le traditionnel et l'innovateur. » (Olivier, Annexe 4). Le dispositif ADJEP, d'introduction à la permaculture dans les classes et avec une journée au jardin (Annexe 7), fera l'objet d'analyse de la recherche-action (Annexe 5). L'introduction de l'ergonomie, du contact avec la nature, de l'appel à « toutes les intelligences », dont le sensoriel et l'affectif dans l'éducation, forment des piliers importants de cette transition éducative que souhaite partager Olivier. Mais celle-ci n'est pas envisagée en concurrence avec d'autres systèmes, amis en tant que co-création :

« Devant la masse des difficultés d'être enseignant et cetera on a toujours du mal à passer le pas. Parce qu'on n'est pas accompagné. Et moi je crois beaucoup en l'accompagnement. C'est pourquoi il y a le programme « écoles circulaires, écoles en transition » et tout. C'est parce qu'on a besoin de certains aspects : d'organiser les réunions, de faire de la co- préparation, qu'on nous propose des solutions techniques, d'avoir ce lien humain avec quelqu'un d'extérieur, avec quelqu'un qui va nous prendre la main, qui est vraiment capital pour que le changement se passe. Et l'idée c'est de former les professeurs des écoles, qui le souhaitent, à faire ce rapprochement- là mais aussi à basculer dans la posture du facilitateur et de quitter la posture de l'enseignant transmetteur pour aller vers le rôle du facilitateur d'intelligence collective. Donc on est vraiment dans la transition, c'est vraiment un métier émergent, le facilitateur d'intelligence collective, et ça émane du travail de Rob Hopkins etc... Je crois que c'est vraiment si on arrive à former les enseignants à devenir des facilitateurs, ce serait super. » (Annexe 4)

E- Apprendre l'écocitoyenneté en interagissant avec l'environnement, une éducation fondée sur la pédagogie expérientielle et l'écoformation

S'inspirer de l'éducation autochtone, pour une écocitoyenneté transmise dans l'expérience

« Il y a autre chose aussi, quand on rapproche la permaculture et l'éducation, il y a aussi la formation du citoyen et de l'éco-citoyen. Et moi je pense qu'il ne faut pas attendre pour former des futurs éco-citoyens. Non, on peut être enfant et écocitoyen et ça se fait immédiatement. C'est vraiment important de réinventer le monde pour eux mais avec eux ,même s'ils ont 2 ans ,4 ans ... » (Olivier C., Annexe 4)

Repenser le rôle du corps dans l'acquisition de connaissance et dans la pédagogie, c'est aussi donner naissance à une nouvelle façon d'éduquer l'écocitoyen. En effet, c'est aussi par ses actes, corporels et sensoriels envers et dans l'environnement que l'individu développe un certain rapport et une relation sociale à la Terre. C'est donc aussi la façon dont on interagit avec l'environnement dans le cadre scolaire et pédagogique qui conditionne l'intériorisation de certaines valeurs morales et éthiques envers la nature. De nouvelles façons d'intégrer le corps et l'environnement naturel dans l'éducation ouvrent donc des possibilités pour de nouvelles formes d'expériences lors desquelles le futur écocitoyen se façonne lui-même en agissant par son corps, ses sens, et enfin sa cognition. Dans cette façon de penser l'éducation écocitoyenne nous pouvons nous inspirer du principe de « l'apprentissage expérientiel » autochtone » valorisant « la capacité de la personne à apprendre de façon autonome, à travers l'observation, l'écoute et la participation, moyennant un minimum d'intervention et d'instruction ». Cette approche est valorisée en ERE par des autrices comme Natacha Blanchet-Cohen qui citent également John Dewey dont la philosophie pragmatique a également inspiré Olivier Ciais dans la création de son concept pédagogique où « une once d'expérience vaut mieux qu'une tonne de théorie pour la simple raison que c'est seulement par l'expérience qu'une théorie prend un sens réel et vérifiable. » (Lucie Sauvé et al. 2017, chap. 4). Les modèles pédagogiques que propose Olivier se basent sur une connexion physique à l'environnement comme fondement de l'écocitoyenneté, une vision que nous pouvons observer dans certaines traditions éducatives, mais qui semble peu présente dans les programmes occidentaux. L'élargissement des modèles éducatifs et un « métissage » des éducations apparaît pour de nombreux éducateurs en ERE comme un moyen de sortir des dichotomies cartésiennes dans les méthodes pédagogiques.

« L'écocitoyenneté invite à élargir la notion de citoyenneté en l'associant à une reconstruction de notre rapport au monde, à l' oikos , à la nature et à notre environnement (Sauvé et Orellana, 2014) »(...) .Tant la perspective où l'écocitoyenneté suppose un nouveau vivre-ensemble, nous soutenons qu'il y a lieu de s'inspirer de la

relation des peuples autochtones à la Terre, telle qu'elle s'exprime entre autres dans leur modes d'apprentissage. »(Ibid., p. 67)

Ainsi, le changement de mode pédagogique et des relations à l'apprentissage se révèle essentiel dans l'enrichissement de l'éducation à l'écocitoyenneté. C'est surtout dans le principe pédagogique de l'apprentissage *expérientiel* autochtone que la pratique physique et « l'expérience directe » de la nature occupent une place importante. Il faut ainsi constater que « l'apprentissage prend ainsi forme dans et par l'action. », et « les recherches sur le développement de la relation à l'environnement montrent que l'expérience directe est essentielle à l'adoption d'attitudes soucieuse et d'actes engagés dans et pour l'environnement (Hart,1997) ». Dès lors, nous remarquerons qu'en privant l'enfant de contacts physiques et affectifs directs avec l'environnement, c'est aussi l'élargissement de sa responsabilité morale aux autres formes du vivant qui sera limitée. Car, « si l'expérience environnementale des enfants est restreinte au monde des humains (relation avec les parents, les enseignants, les médias), leur compréhension écologique sera limitée et leur préoccupation pour l'environnement ne pourra se décliner qu'on terme individuel et interpersonnel, au détriment du développement d'une conscience écocitoyenne. » (Ibid., p. 70). Les autrices rappellent en quoi «- éco qui signifie maison »(Ibid., p. 72) est le préfixe dans le terme « écocitoyen » qui rappelle que l'écocitoyenneté nécessite de se tourner vers la sphère publique et collective. De « prendre soin » non seulement de sa sphère privée mais de l'environnement dans lequel l'individu fait ses expériences et les êtres vivants qui le peuplent.

Une éducation écocitoyenne qui se base sur la responsabilité dans l'action dans l'environnement du jeune écocitoyen, fait également écho à une autre pédagogie autochtone citée en ERE qu'est « l'apprentissage relationnel ». Le fait d'impliquer activement et physiquement l'enfant dans l'action pour l'environnement permettrait ainsi de créer une relation à l'oïkos qui vienne de lui-même. « D'ailleurs, chez les enfants, la dyade obligation- responsabilité est souvent naturellement présente dans leur conception du « soin » qu'ils peuvent apporter à l'environnement, c'est à dire dans leur vision du rôle d'agents environnementaux qu'ils peuvent endosser. »(Ibid., p. 73) C'est ce que remarque Olivier dès les débuts des arrivées des classes scolaires au jardin : *C'est pour ça que les projets sont conçus comme ça, avec une journée passée au jardin, avec l'introduction et lancement du projet en classe, mais vraiment venir au jardin. Ils ne perçoivent pas la chose de la même façon et je trouve que l'acquisition de ces comportements- là, ça va*

relativement vite. On l'avait vérifié aussi avec des questionnaires de retour de classe » (Annexe 4). Le but d'une telle forme d'apprentissage « incarné » (embodied), serait que le besoin et la responsabilité interne en tant qu'écocitoyen soit développée par la participation active de l'enfant et non pas par une injonction extérieure. Pour cela l'usage des sens devient essentiel dans l'interaction avec le jardin et ce qui le compose : « ça se comprend très vite et ça devient très intuitif, très sensoriel » (ibid).

« L'écoformation » : quand le corps s'éduque « par » l'environnement

Les méthodes pédagogiques dans cette éducation « par » l'environnement peuvent donc s'inspirer du courant de « l'écoformation » dans les travaux de Dominique Cottureau (Dewey et Zask 2011) et à travers des méthodes proposées dans le programme ADJEP (Annexe 5), basée sur l'éveil des sens pour la découverte de la biodiversité au jardin, à la mare et dans les sols. L'étymologie de l'écoformation explique en elle-même le postulat pédagogique en jeu dans cet éveil de l'écocitoyenneté que nous avons également interprété comme construction de *l'identité environnementale* : « Le mot, en premier lieu, nomme une réalité factuelle qui est celle de la mise en forme d'un être par contact direct et réfléchi avec le monde matériel et physique de l'environnement (...). Villes et campagnes, montagnes et littoraux, bocages et déserts, paysages et matières, animaux et végétaux portent leurs propres influences sur la construction d'un individu ». (Cottureau 2005, p. 112). Et nous retrouvons dans cette conception pédagogique les fondements phénoménologiques de l'apprentissage comme « enaction » et forme d'« être-au-monde » (Cf. Introduction) ; « Sur les fondements d'une conscience d'un « je » relié à des « tu », ici et maintenant, humains et non humains, Ces boucles d'interférences pourraient bien se révéler vertueuses dans l'acte d'être au monde » (Ibid.). Cette éducation écocitoyenne dépasse en effet, à l'image du courant pragmatiste de John Dewey (Dewey et Deledalle 1983) cité par Olivier, la dichotomie entre l'apprentissage cognitif et la pratique corporelle. Elle considère au contraire que c'est aussi le corps qui apprend l'écocitoyenneté et qui construit son sens à travers la répétition de séquences sensori-motrices qui transforment l'expérience en « schème mental » sur lequel pourra se baser une réflexion écocitoyenne politique et engagée. Car, comme Arne Naess, Cottureau identifie ces apprentissages corporels et affectifs comme « dynamiseurs de l'existence » et donc moteurs de l'action engagée. Nous pouvons alors constater que « dans un premier niveau de réalité, c'est dans l'expérience corporelle du monde que s'élabore la relation éco-logique. (...) Ce que je contiens en moi d'images, d'odeurs ou de

sons issus de l'environnement s'est incorporé par la répétition et la multiplication de mes expériences sensorielles et motrices avec « les choses » (Cottureau 2005, p. 113).

Et cette vision non dichotomique de l'éducation explique également la dimension « transversale », basée sur la « pédagogie de projet » et la permaculture que recherche Olivier dans les projets scolaires de « Shilakong » (Annexe 4). Elle se place en réponse à une éducation environnementale qui se positionne majoritairement comme éducation « sur » et non « par » l'environnement, comme le remarquent certains chercheurs (Girault et Sauvé 2008), traçant une distance physique et affective entre l'individu et l'oïkos qu'il étudie. (« À l'école, on nous enseigne à nous détacher de ces relations affectives et émotionnelles. On nous entraîne vers un autre niveau de la réalité relationnelle : celle de la séparation. La nature, les paysages, les milieux deviennent « environnement », objet à décomposer, à décrire, à expliquer, problème à résoudre » (Cottureau 2005, p. 114)). Comme l'explique l'écoformation, « Il ne s'agissait pas de réaliser de la formation « sur » l'environnement avec un apprentissage de savoirs issus de la physique, de la chimie, de la biologie, ou de toute autre discipline, mais bien d'explorer la formation, comme voie humanisante au travers de ses relations avec le monde physique qui sert d'habitat, de support, de ressource au développement du monde humain depuis l'émergence de l'espèce homo » (*Ibid.*, p. 115). Cette vision de l'éducation cherche à réinscrire l'individu dans son environnement en tant qu'écocitoyen, et en conséquence elle adopte dans sa méthode une démarche systémique et complexe que nous avons abordée dans les préconisations d'Edgar Morin (Morin 2015). Il s'agira dès lors d'intégrer plutôt que de séparer les diverses formes de relations de l'individu à l'environnement, comme tant de façons de saisir la relation systémique qu'il entretient avec lui, et ainsi de redonner une place au corps dans l'éducation.

F- Mise en pratique dans le programme « A la découverte d'un jardin en permaculture » (ADJEP)



« C'est trop satisfaisant. J'aime toucher la terre, je n'en touche presque jamais. »

Nous pouvons alors observer les apports d'une telle démarche « expérientielle » lors des ateliers du programme ADJEP dans les écoles (Annexe 5). Ce qui apparaît surtout pour nous en tant qu'animateurs, c'est la complémentarité entre une discussion conceptuelle sur les gestes écocitoyens, basée sur les éthiques de la Permaculture, et les activités pratiques et sensorielles. Il semble en effet que les enfants ont pu retenir des notions et développer leur

propre réflexion sur les problématiques écocitoyennes grâce à un lien didactique entre la philosophie et la pratique de la permaculture. « *Nous commençons par une introduction conceptuelle interactive sur le thème des éthiques de la permaculture, du partage équitable des ressources, de l'importance de la biodiversité. Les enfants commencent par analyser le concept de la permaculture et à en dégager les principes et les 3 éthiques : « Prendre soin de la Terre », « Prendre soin de l'Humain » et « Créer une abondance et partage équitable des ressources ». La classe recherche des termes compliqués dans le dictionnaire comme « résilience », « éthique », « équitable », « biodiversité ». Nous en discutons ensemble, puis nous essayons de trouver des exemples et implications pratiques et de faire le lien entre les principes d'écocitoyenneté et d'éthique établis et les ateliers qui suivront.* » (Annexe 5) Lors des activités, nous avons pu constater que l'attention et l'engagement dans l'activité allaient de pair avec un certain plaisir d'interagir avec la terre et d'expérimenter sensoriellement le contenu pédagogique. Nous pouvons ainsi retenir les observations faites pendant l'activité et les retours et remarques de ce que les élèves ont retenu de la journée (Annexe 5) :

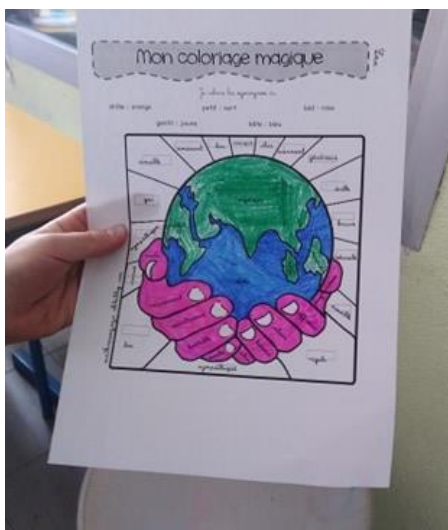
« *Je remarque que les enfants arrivent à faire le lien entre les activités pratiques proposées et les trois éthiques et les principes de la permaculture discutés dans l'introduction.*

- « *Le composte c'est prendre soin le Terre, car on redonne des nutriments à la terre* »

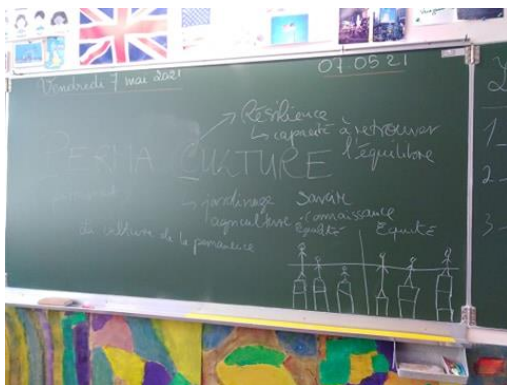
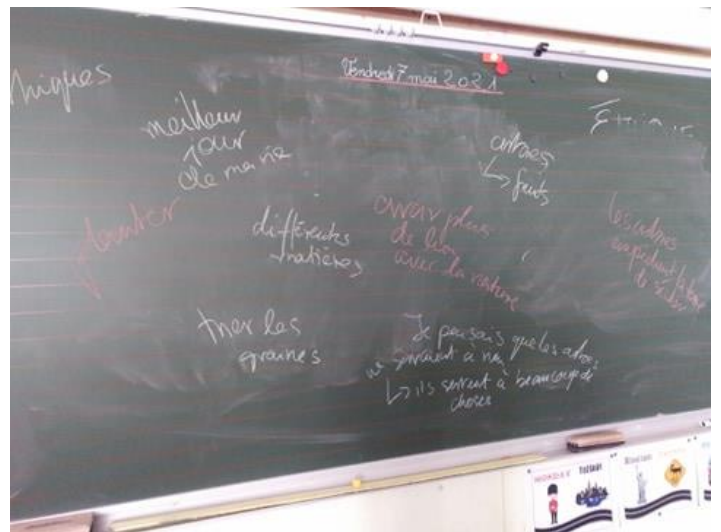
« La terre prend les épluchures » (à propos de l'atelier sur les sols)

- « Tout ce qu'on détruit, on doit le remplacer, sinon on détruit l'écosystème et on ne pourra pas vivre »
- « J'aimais découvrir les choses que je ne connaissais pas. J'ai préféré l'atelier graines je ne savais pas que ça venait de là, ce que je mange »

« Les élèves arrivent à faire des liens entre l'introduction théorique du début, la discussion sur les éthiques de la permaculture et la mise en pratique pendant la plantation de semis et la découverte des sols et du compost. » (Annexe 5)



« Regarde ce dessin ressemble un peu à « Prendre soin de la Terre », parce qu'il la tient dans ces mains. » (Élève de Cm1, Annexe 5)



Bilan de la journée avec la classe : Nous pouvons remarquer que les ateliers sensoriels et les activités pratiques font partie des éléments retenus : « différentes matières », « planter », mais elles apparaissent en lien avec une

restitution d'apprentissages « sur » l'environnement (l'importance des arbres), et la

dimension éthique et affective de l'écocitoyenneté (« avoir plus de lien avec la nature », « éthiques »).

G- Saisir le sens des gestes écocitoyens « des jeux de langage » dont les règles apparaissent dans l'action

- *« Mais est-ce que là aussi le fait de les emmener au jardin est-ce que tu as vu est ce que tu as vu que pour la pédagogie faire comprendre ce que c'est qu'un compost et tous les concepts qui concernent l'éco- citoyenneté, est ce que tu trouvais que le fait de les emmener au jardin ça jouait un rôle important, plus que simplement discuter du concept en classe ?*
- *Oui tout à fait. C'est pour ça que les projets sont conçus comme ça, avec une journée passée au jardin, avec l'introduction et lancement du projet en classe, mais vraiment venir au jardin. Ils ne perçoivent pas la chose de la même façon et je trouve que l'acquisition de ces comportements- là, ça va relativement vite. On l'avait vérifié aussi avec des questionnaires de retour de classe etc. et avec les articles que Morgane avait écrits. Vraiment c'est bluffant, c'est comme si ça révélait quelque chose d'évident pour eux, qu'ils n'auraient pas forcément eu sous les yeux. Et effectivement une fois dans le cadre naturel c'est acquis. Dès la fin de la sortie, ils ramassent des petites choses par terre et cetera, ça se comprend très vite et ça devient très intuitif, très sensoriel. Ils vont faire la différence entre une matière synthétique est une matière naturelle, c'est comme s'il n'y avait jamais eu de doute là -dessus. Donc vraiment ce qui émane de l'action humaine, des produits de pétrole, c'est perçu directement par l'être quand il est dans la nature. Alors que dans les environnements plus artificialisés, c'est peut- être moins évident. »*
(Olivier Ciais, Annexe4)

Recherche-action à la Maison de L'Environnement :

« L'atelier commence par la mise en place du nouveau design de la Maison De l'Environnement qui comprend un parcours sensoriel, des fleurs comestibles, une zone d'aromates. (...) Les enfants commencent à apporter du composte avec moi en prenant la brouette. La plupart des enfants de 6 à 12 ans sont déjà venus quelques fois aux

ateliers. Ils remarquent directement les différents types de vers, de cloportes et autres insectes et n'hésitent pas à les prendre dans la main et les admirer. Ils répètent souvent que c'est bon signe, que la terre est « riche ». Cette expression revient souvent et semble étonnante pour les enfants de cet âge ; au lieu de réagir avec dégoût face à l'odeur et la texture du composte, ceux-ci soulignent « la richesse » de la terre. (...) Un garçon est très intéressé par le fait de goûter la menthe du jardin. Les enfants préparent les zones de culture et arrosent les plantes. Certains se mouillent les vêtements et se salissent avec la terre, tous sont très impliqués dans le soin du jardin (...) Une petite fille de 5 ans ne veut pas s'arrêter d'arroser, en disant qu'elle veut que les fleurs poussent, car elle adore les fleurs et le printemps, chose qu'elle répète plusieurs fois. A la fin de l'atelier chaque enfant peut emporter chez lui de la petite sauge, du romarin et de la mélisse à replanter, du jardin. Cela suscite également les échanges et l'itères des parents qui s'informent des propriétés des plantes.

Enfin l'animatrice Martine R., qui a l'habitude de mener des activités avec les éclaireurs de la nature, propose aux enfants de se mettre en cercle, respirer, fermer les yeux et écouter les bruits autour. (...) Des personnes observatrices dans le parc de la maison de l'environnement posent des questions, intriguées par le jardin. (...)» (Annexe3 , extrait du journal ethnographique)

La théorie du « embodied learning » (apprentissage corporel) souligne également la corporéité de la formation du sens d'un concept chez l'individu. Les mots que nous apprenons acquièrent finalement leur signification pratique et fonctionnelle à travers le contexte physiquement, sensoriellement et socialement vécu pour nous. C'est en ce sens que Wittgenstein parle de concepts comme de « jeux de langages » qui n'ont aucun sens en dehors de leur utilisation, de leur mise en pratique. Dès lors nous pouvons constater que dans l'éducation à l'écocitoyenneté, le vocabulaire et les termes employés n'acquièrent véritablement leur sens, et la compréhension pour l'apprenant, que dans un vécu réel d'interaction avec l'environnement et les écosystèmes. L'écocitoyenneté devient un concept signifiant pour celui qui expérimente physiquement ce qu'est un composte, en quoi la terre peuplée de vers et de microorganismes devient « riche » (Annexe 3). Ainsi, Wittgenstein parle de l'éducation, notamment de l'apprentissage des concepts, des mots, comme autant de « jeux de langage » dont il faut intégrer socialement et- comme nous l'avons vu- « corporellement », les règles. L'exemple métaphorique du « panneau d'indication » sert à expliquer que les concepts éduqués n'ont pas de sens

absolu et à priori, mais c'est au contraire que « pour autant qu'il existe un usage constant, une coutume » par laquelle l'individu apprend « en quoi le signe consiste vraiment »(Wittgenstein 2014, paragr. 198).

Nous pourrions dès lors constater la conclusion suivante : « c'est donc que suivre une règle est une pratique », une « pratique sociale » ; et comprendre un concept ou une valeur écocitoyenne en tant que « jeu de langage » consisterait à suivre ou enfreindre la règle selon ses applications » dans le réel(Ibid., p. 201-202). Il semble alors que ce n'est que dans un cadre d'application sensorielle et sociale de l'agir écocitoyen que l'éducateur souhaite transmettre, qu'il pourra espérer communiquer le sens pratique et authentique de l'écocitoyenneté à l'apprenant, sans quoi les concepts risqueraient de rester vides de sens.

Ainsi nous retrouvons les fondements phénoménologiques de la communication et de l'apprentissage de l'écocitoyenneté qui mettent en évidence que nous ne pouvons « penser le monde », qu'une fois que nous l'avons « expérimenté » ; c'est alors que s'opère la synthèse simultanée entre ce qui est « rationnel » et ce qui est « réel »(Merleau-Ponty 2014, p. 17). Comme le constate Merleau-Ponty, ce sont également nos approches corporelles d'un objet qui structureront notre rapport perceptif et sémantique avec le monde dans une relation « dialectique » (Merleau-Ponty et Waelhens 2013). Nous avons constaté également que, selon l'expérience physique de l'objet perçu, nous l'identifions comme un « pour quelque chose »(Heidegger et Boutot 2006, paragr. 23). C'est donc effectivement l'expérience sensorielle du composte comme matière vivante qui nourrit le jardin de la Maison de l'environnement, où les enfants ont investi du travail corporel, dont ils ont senti et goûté les récoltes qui semble donner sens à ce « jeu de langage » derrière le concept appris. Les souvenirs interactifs des perceptions et des gestes ont permis une intériorisation de l'apprentissage d'un agir écocitoyen comme « utile » (*Ibid.*) et surtout comme source de *joie* observable. Cette éducation *affective* apparaît comme un exemple de « sentiment » pour l'oïkos (Naess et al. 2020) que nous avons identifié comme fondement d'une identité écocitoyenne.

H- « Embodied learning » : remonter aux besoins physiologiques et libérer le corps pour acquérir les notions écocitoyennes

« Et je venais tous les jours au jardin avec mon fils Mathieu, on rangeait le jardin, on plantait des clous et je voyais le bonheur, la concentration qu'il avait. Il était comme un

ordinateur qui ne faisait que d'engranger de nouvelles choses. Il apprenait très vite au contact de la nature et sans aucun manuel, sans rien et avec une attention et une imagination énorme. Et donc là je me suis dit « voilà je suis enseignant, mon fils à ces besoins- là ,dans ce milieu- là ,il faut que j'arrive à rassembler tout ça. »(...) Donc on évite un peu le bachotage où on joue avec un cerveau qui est à 10 % là, tandis que là, les enfants sont déjà dans un cadre physiologique qui leur permet de respirer certaines choses, qui aide par les endorphines, la sérotonine , tout le rééquilibrage émotionnel que créent ces substances naturelles. Ils sont déjà détendus donc ils ont un cerveau prêt à apprendre. Ensuite le corps, ils le mettent comme ils veulent, ils s'allongent, ils se retournent, ils bougent. Alors qu'en classe on aurait forcément besoin de les arrêter parce que ça gêne les autres. Tandis que là ils se mettent dans la position qu'ils veulent et on aurait tendance, avec notre formatage, de croire qu'ils ne pourraient pas apprendre dans cette position, alors que c'est tout le contraire. Là ils sont hyper ouverts parce qu'ils sont en situation d'activité, en situation de jeu, en situation de liberté, dans le cadre naturel de l'humain depuis 3 millions d'années, depuis Lucy, qui correspond à notre ADN. Ça permet effectivement d'avoir toutes leurs capacités cognitives ouvertes et du coup il suffit de très peu de choses, il suffit de dire une fois une notion pour qu'elle soit acquise et c'est du jamais vu. » (Annexe 4)

En réfléchissant à la dimension physiologique, ergonomique et corporelle de l'apprentissage qui permettrait une certaine autonomie de l'acquisition des notions écocitoyennes au contact de la nature, nous remettons ainsi au centre la réflexion sur le sens de l'éducation à l'écocitoyenneté. Eduquer un-e écocitoyen-ne, supposerait en effet par définition, de viser une acquisition libre et non contrainte des notions et des gestes écocitoyens. La formation de l'écocitoyen-ne supposerait alors effectivement de transmettre un sentiment d'obligation envers l'oïkos, tout en le laissant cependant obéir « à lui-même et (...) aussi libre qu'auparavant »(Rousseau 1762, chap. 4, Livre 1). Ce que semble vouloir transmettre Olivier à travers les concepts de « pédagogie de projet », de l'enseignant « facilitateur » et par la pédagogie qui « libère le corps » (Annexe 4), c'est que l'étude des besoins physiologiques de l'apprenant et de son interaction avec un milieu naturel peut être intégrée dans la relation pédagogique et didactique de l'apprentissage, allégeant ainsi la tâche de l'enseignant comme « donneur de leçon » et gestionnaire de la discipline. Cette approche de l'éducation écocitoyenne « par l'environnement », semble donc se baser sur une coïncidence entre l'objet et le sujet de l'éducation, l'oïkos devenant

en quelque sorte la source de l'apprentissage en accueillant le corps et l'esprit de l'enfant apprenant dans une forme de « embodied learning ».

C'est ce que nous lisons dans l'expérience d'Olivier Ciais : « *la place de la discipline imposée et tout, c'est quelque chose dont on va reparler. Mais c'est aussi l'idée de dire : « pourquoi j'en viens à devoir imposer cette discipline ? Pourquoi il y a ce manque d'attention ? ».* C'est parce que à la base être 6 heures par jour en position relativement statique dans un espace de 30 40 mètres carrés à cet âge-là, ce n'est pas physiologique. On travaille contre leur nature et on est obligé effectivement d'avoir recours, soit au fait d'être un très bon orateur, on fait de super projets, on est très autoritaire etc. et on arrive à les canaliser. Mais c'est parce que là-bas on leur demande de faire quelque chose qui ne correspond pas aux besoins naturels » (Annexe 4).

I- Le point de vue neuropsychologique : la richesse des expériences « psycho-physiques » forme les « unités de sens » de l'engagement et de l'identité écocitoyens

Or, le caractère corporel donc sensoriel et affectif de l'éducation à l'engagement au niveau neurologique ne sont pas seulement observables par des témoignages biographiques comme celui d'Audrey ou de l'article de Drew. Des articles sur la psychologie du développement et de l'éducation soulignent que déjà les premiers apprentissages très précoces sont intériorisés chez l'être humain par des schèmes d'interaction avec le monde, où la « connaissance est acquise par une expérience psychophysique riche, par une interaction dynamique avec son propre corps, les personnes, les lieux, les choses » („Especially in early childhood, it is evident how knowledge is gained in rich psychophysical experiences through dynamic interaction with one's own body, people, places, and things. »)(Delafield-Butt et Adie 2016). L'apprentissage corporel est impactant pour sa dimension prospective, permettant le lien direct entre une information et ses conséquences concrètes. Le rôle du tronc cérébral est donc à remettre au centre de l'apprentissage, trop souvent oublié au profit de l'apprentissage cortical. Ce type d'apprentissage par l'action corporelle est porté par une organisation des séquences de la pensée et de l'action intégrant les dimensions de psycho-motrices et psycho-émotionnelles. Des recherches en psychologie du développement comme celles de l'étude « The embodied narrative nature of learning: Nurture in school », mettent en avant, dès les origines précoces de notre apprentissage, l'importance d'expériences sensori-motrices en tant qu'intégration d'unités de sens cognitives dans l'engagement et l'apprentissage.

Ces unités intégrées au niveau somatique et cognitif agissent comme porteuses de sens et comme moteur d'engagement par les sensations de plaisir et d'émotions positives associées aux actes et aux cognitions apprises. (Ibid.)

« Ce qui a toujours été fait ici aussi, c'est pour ça que nous avons un sentier pieds-nus. C'est pour ça que sur les ateliers tournants on a un atelier sensoriel. Les enfants, on leur met un bandeau sur les yeux pour qu'ils réapprennent à apprendre les informations avec les mains. C'est ce qu'on fait aussi en introduction dans les classes pour reconnaître les 3 types de terre et cetera. C'est que l'enfant a perdu l'habitude d'utiliser tous ses sens, parce qu'il est sur des environnements numériques, des environnements artificialisés. Ici, un des principes, tu parlais du projet pédagogique, c'est d'utiliser toutes les intelligences et remettre le sensoriel tout de suite ; vraiment le sentier pieds nus c'est tout de suite une sensation qui nous réveille. Autre chose : c'est un environnement physiologique, ça on en a parlé. L'idée de confiance aussi, au niveau de la sécurité, les enfants ont des marteaux, tapent sur des pierres et cetera. Souvent on a eu tendance à cacher tout ce qui peut être jugé plus ou moins dangereux, alors qu'ici on préfère -alors on ne va pas les mettre au contact de choses trop dangereuses-mais il faut qu'ils apprennent à mesurer leur risque, organiser leur espace de travail, prendre soin des autres, contrôler leurs gestes. Et on a vu qu'on a eu aucun souci, aucun. Il y a aussi ce côté de transversalité, de s'appuyer sur la nature extérieure et de s'appuyer sur la nature intérieure. Et le jeune enfant avant 6 ans, son métier c'est de faire des connexions neuronales. Alors, si on propose de penser en analogie, ce que propose très bien la permaculture, on raisonne en arborescence. « Comment je peux faire des liens entre le composteur, les champs ,la cuisine et cetera .. ? ». Tout ce qu'on fait ici ça leur propose d'être en arborescence comme ça. Exactement dans le sens de la de leur développement synaptique, vraiment travailler en permaculture et en transversalité. Ne pas dire « à un moment maths », mais un projet qui rassemble tout. Mettre la place de la musique aussi. Et animer les programmes différemment si on veut aussi que ça se diffuse. » (Annexe 4)



Nous pouvons commenter cette méthode pédagogique par l'approche neurologique qui permet donc également de souligner l'importance de „remettre le cerveau dans le tronc cérébral“(Ibid.)pour redonner du sens à l'éducation écocitoyenne, enjeu majeur que nous avons identifié dès le début de notre réflexion(Introduction). Le

titre de l'article scientifique de Delafield et Adie est d'ailleurs éclairant, car énonçant la « structure incarnée et narrative de l'apprentissage »(Ibid.). En effet, comme nous avons constaté (Annexe 3) et comme nous le verrons dans les recherches-actions du programme ADJEP (Annexe 5,6,7), la mise en relation d'éthiques et de notions écocitoyennes avec des actions concrètes et impliquant le corps entier, constitue une « narration » qui donne sens à l'apprentissage à travers des séquences sensori-motrices et émotionnelles. C'est en effet *en venant dans le milieu pédagogique du jardin et en permettant d'« utiliser toutes les intelligences et remettre le sensoriel tout de suite »* , de favoriser la « transversalité »,les «connexions neuronales »,de « faire des liens » (Annexe 4) que le sens des gestes écocitoyens apparaît par une confrontation du concept au réel. Cet apprentissage est alors somatique avant d'être théorique car : « Une telle imagination prospective de base ne nécessite pas nécessairement une représentation cognitive plus élevée. À ses débuts ontogénétiques, elle est pré-conceptuelle et pré-cognitive, donnant une cohérence vitale pour une action efficace dans l'ensemble du corps »(Ibid.). Les auteurs mettent en avant l'importance d'expériences sensori-motrices en tant qu'intégration d'unités de sens cognitives dans l'engagement et l'apprentissage. Ces unités intégrées au niveau somatique et cognitif agissent comme porteuses de sens et comme moteur d'engagement par les sensations de plaisir et d'émotions positives associées aux actes et aux cognitions apprises.



Sentier sensoriel : à la découverte des sols

Une éducation écocitoyenne sur les éthiques et les principes de la transition et de la permaculture acquiert donc une importance particulière pour les élèves des écoles qui vivent cet apprentissage par une expérience immersive au jardin du Petit Pessicart. Le programme d'accompagnement avec une journée au jardin est décrit dans une fiche

préparatoire pour les professeurs : « *Faire découvrir des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité à travers un projet de plantations et la découverte de l'écosystème du jardin. Participer à la construction d'une éco-citoyenneté qui vient de l'expérience vécue au jardin, préparée et prolongée en classe. Familiariser à des techniques de jardinage non polluantes, sobres énergétiquement et en besoin en eau. Contribuer au développement d'un rapport au temps et à l'espace relié à la nature. Augmenter leur temps de contact avec la nature, et ainsi leur temps d'attention et leur bien-être physiologique et émotionnel ; donner du sens à leurs apprentissages en reliant concret et abstrait, manipulations et prises de conscience, et en les inscrivant dans une démarche de projet ; leur faire connaître la nature, et ainsi leur donner envie d'en prendre soin et les sensibiliser aux enjeux d'un développement éthique et durable.* » (Annexe 7) A travers des activités du dispositif ADJEP (Annexe 5,7), nous pourrons observer que les enfants apprennent non seulement le

Fascination autour d'un insecte au jardin du Pessicart

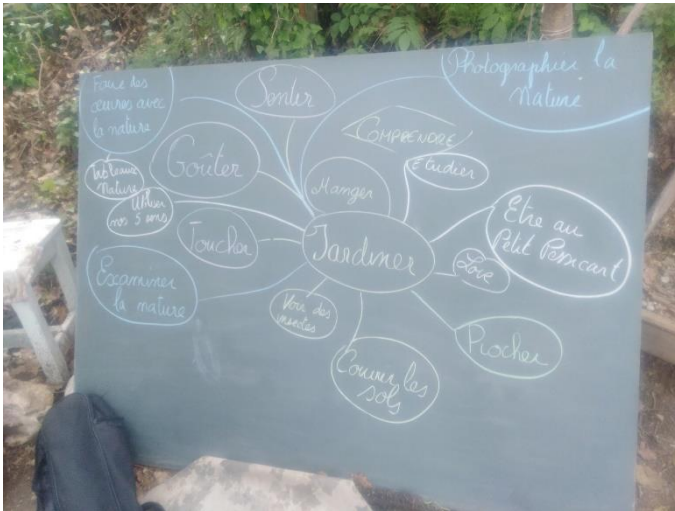


« devoir-être » théorique, les normes de l'agir écocitoyen, mais ils développent eux-mêmes des valeurs éthiques nées d'un contact affectif avec l'environnement. Ainsi naît un « engagement par des mouvements ciblés du corps (qui)génère des réponses particulières du monde (...), les deux seront anticipés et appris ». Par les chantiers participatifs, les plantations de semis, un contact avec la matière organique du sol, une observation de la biodiversité à travers l'odorat, le goût, l'ouïe et la perception du sentier

sensoriel, l'information atteint l'apprenant à travers des canaux et donc des « intelligences multiples ». (Trevarthen & Delafield-Butt, 2015).

De plus, comme nous pouvons le remarquer dans les recherches-actions du programme ADJEP, c'est l'intégralité de l'expérience pédagogique avec ses aspects sensoriels, affectifs mais aussi sociaux et affectifs, engageant tout le corps, qui engendrent

Bilan d'une journée ADJEP avec la classe



des prémisses de l'engagement écocitoyen s'exprimant par une forme de « sentiment pour le lieu » et d'« identité écocitoyenne ». En effet, en analysant le bilan de la journée d'éducation à la permaculture au jardin, nous pouvons observer que les souvenirs et les apprentissages s'expriment à travers des aspects

très variés. Ainsi, entre les aspects scientifiques et scolaires de ce dispositif d'ERE (« comprendre, photographier la nature, étudier, examiner »), ce sont des souvenirs très concrets et sensoriels qui ressortent comme « toucher, jardiner, piocher, couvrir les sols, sentir, goûter, manger... » (Annexe 5). Il semble que ce qui a consolidé les notions et marqué les élèves, ce sont aussi ces impacts physiques sur le corps à travers la présence au jardin, les contact intersubjectifs et les activités physico-sensorielles vécues ; la « pleine force de l'impact senti dans les os, associée avec le résultat acoustique entendu par les oreilles et la joie affective ressentie dans les sourires des camarades » (Ibid.).

L'engagement écocitoyen, surtout dans le thème de la permaculture, des chantiers participatifs, semble s'éveiller pour de nombreux élèves lors d'activités pratiques qui ont éveillé leur curiosité et le goût pour les interactions avec l'environnement. C'est ce qui apparaît lors des recherches-actions au jardin : « De nombreux élèves disent vouloir revenir avec leurs parents pour les chantiers participatifs de l'association. La sortie dans le cadre du jardin a donné envie à beaucoup d'enfants de planter et de s'initier au jardinage, utiliser les outils. Dans l'interview avec France 3, les enfants mettent en avant que c'est leur première sortie depuis le début de l'année. L'institutrice dira plus tard que la classe a trouvé la journée « magique ». » (Annexe 5, Journal ethnographique). Nous noterons des témoignages comme : « Je voudrais revenir au jardin », « On a demandé à

la maîtresse, si on pouvait revenir » , « J'ai envie de revenir, mais pour aider pour mettre les mains dans la terre » , « C'est mieux que la salle de classe » , « On va revenir avec nos parents »(ibid.).



Célébration musicale à la fin de journée

engageant de l'action pour l'environnement, et brisant pour certains une forme d'anxiété environnementale. Ce que nous pouvons retenir de ces recherches-actions et des interaction et retours de la part des élèves, nous conforte dans l'idée que l'écocitoyenneté est une pratique de l' « être-au-monde »(Merleau-Ponty et Waelhens 2013) à travers des apprentissages corporels, une « interaction avec le monde » qui est « un processus », qui « n'est pas statique, pas un fait à apprendre, mais une expérience à créer » (Delafield-Butt et Adie 2016).

Dès lors c'est aussi l'entièreté de l'expérience éducative qui joue un rôle décisif dans cet apprentissage, à travers la dimension de la célébration musicale de la fin de journée et de l'éveil d'une forme d'enthousiasme pour la rencontre sensorielle du sol et de sa biodiversité , nous retrouvons de nouveau la *joie* comme affect



Reconnaissance des plantes du jardin par le goût ; les élèves ont préféré rester pieds nus dans la terre



La description plus précise des recherches-action et des méthodes pédagogiques dépasserait le cadre du mémoire, les Annexes 3 à 7 comprennent des journaux ethnographiques sur les animations dans le jardin du Petit Pessicart et sur les animations de rue sur la biodiversité, la pollinisation, le zéro déchet avec « Les Petits Débrouillards ». Un article qui s'intéresse à cette façon d'intégrer une forme de « embodied learning » dans l'éducation donnant sens aux gestes écocitoyens appliqués au quotidien, comme nous pouvons le constater avec l'éducation populaire des « Petits Débrouillards, figure dans l'article de Payne, « Embodiment and environmental education » (Payne 1997).

Conclusion du Chapitre 2 :
Entre apprentissage corporel et idéologie « gestionnaire », le risque d'une approche « utopiste » du formatage de l'écocitoyen

Ainsi nous avons constaté l'importance des activités physico-sensorielles dans la formation d'une identité et d'un engagement écocitoyens. Dans cette forme vécue et active d'éducation à l'écocitoyenneté, un rapport physique à l'environnement devient essentiel, le corps devenant lui-même un support de l'apprentissage. Or, nous avons vu que l'aspect affectif et formateur que permettent ces méthodes pédagogiques visent justement l'éveil d'une écocitoyenneté consciente et libre et autonome chez l'individu, qui s'opposerait à un formatage qui tirerait profit de cet aspect formateur et empreignant des apprentissages corporels.

Or, la réalité des recherches-actions dans le milieu scolaire, montre la diversité des réponses face à une méthode pédagogique qui implique le corps. Selon l'individu, chaque apprentissage sera « embodied » (incarné) selon le contexte physique passé et présent. Il paraît dès lors d'autant plus utopique qu'une méthode éducative, par son seul caractère sensoriel et physique, puisse former automatiquement chaque sujet en modèle d'écocitoyenneté. Dès lors en considérant l'immersion sensorielle en nature comme moyen absolu et automatique de façonner une certaine figure de l'écocitoyen, nous risquerions de tomber dans ce Marie Jacquet appelle « les engagements utopistes » et le

formatage d'un écocitoyen « gestionnaire » de l'oïkos. Elle semble considérer avec ironie une approche non différenciée de l'éducation écocitoyenne, considérant une certaine forme d'apprentissage comme la solution et le but « absolu » : « Nouvel Emile, cet enfant à l'innocence retrouvée s'exprime au travers de valeurs et de pratiques forcément bonnes, vis-à-vis de la nature et vis-à-vis d'autrui. » (Ibid.) Lorsque l'animateur commence son travail, l'ambiance est tendue ; une fois qu'ils ont pris conscience du lien qu'ils peuvent avoir avec la nature, ces enfants « turbulents », « excités », voire « violents », se mettent « à l'écoute de la nature et des autres ».

Dès lors, même si nous avons considéré en théorie et en pratique l'apport important des apprentissages corporels dans la dimension éthique de l'écocitoyenneté, il faudrait toujours garder le regard critique sur chaque méthode qui n'aura forcément pas le même effet sur chaque enfant. La simple mise en contact physique avec l'environnement ne transformera pas mécaniquement et immédiatement le sujet en une figure utopiste de l'« Émile », affectivement et moralement proche et respectueux de l'environnement. Le terme de l'éducateur comme « facilitateur » et non pas comme « transmetteur » (Annexe4) semble de ce point de vue éclairant. Il souligne que l'apprentissage corporel au contact de l'environnement est un processus complexe et ne se fait pas de manière univoque et sur le modèle du « Top Down ». Ce que mettent également en évidence les recherches-actions, c'est plutôt le caractère mutuel de l'apprentissage ; puisque l'enfant et l'éducateur sont tout autant physiquement et affectivement impliqués et transformés par la présence sur le lieu. L'éducateur en ERE peut alors tenter de « faciliter » le développement d'un rapport écocitoyen à l'environnement en proposant notamment des activités d'« écoformation » (Cottureau 2005). Nous pouvons alors également revenir sur une idée soulignée par Olivier Ciais qui est la participation active et la co-creation avec l'enfant pour « *réinventer le monde pour eux mais avec eux ,même s'ils ont 2 ans ,4 ans ...* » (Annexe 4) pour éduquer à une écocitoyenneté « critique »

Il paraît alors important de tenir compte des remarques critiques de Jacqué et de ne pas dépolitiser l'écocitoyenneté en la réduisant à une vision moralisatrice et normalisatrice de gestes limités à la vision d'une partie de la population qui détiendrait le savoir. De ne pas adopter une attitude gestionnaire du corps en considérant que « L'absolu, ce serait que les enfants aient des gestes responsables et soient aptes. » (Jacqué 2003, p. 112) et en « posant ses propres modalités d'intervention au sein de l'espace public comme référence

universelle »(*Ibid.*, p. 114). Prendre en compte la dimension corporelle de l'apprentissage implique donc également de considérer la complexité de la signification de l'écocitoyenneté et de respecter la vision démocratique et collective. Celle-ci s'opposerait à une simple normalisation des gestes qui ferait de l'éducation écocitoyenne un moule et une « aptitude » prédéfinis par certains. Jacqué remarque ainsi : « La référence à cet individu réparateur comme figure centrale de l'engagement collectif pourrait renforcer l'écart entre la force émancipatrice de l'exercice de la citoyenneté et la réalisation dudit exercice dans un monde où « ce n'est pas l'homme comme citoyen, mais l'homme comme bourgeois, qui est pris pour l'homme authentique et vrai » (*Ibid.*).

Dès lors, l'environnement, et par conséquent l'éducation écocitoyenne, deviennent aujourd'hui un « enjeu social »(Jacqué 2016, p. 1) où doit se positionner le communicant ou l'éducateur en ERE. La question se pose d'autant plus face aux mutations de l'éducation écocitoyenne où le rôle des associations *n'est plus central*, face aux objectifs quantitatifs des politiques publiques « axées sur la normalisation du secteur environnemental »(Jacqué 2003, p. 7). Nous remarquerons alors dans cette démarche, que les « apprentissages corporels » de l'écocitoyenneté que nous avons abordé sont ici déclinés sous forme d'un « traitement de l'environnement, par le développement d'un secteur économique très florissant, celui des éco-services : éco-construction, éco-habitat dans des éco-quartiers » ; « le déploiement d'un traitement purement économique de l'environnement a comme corolaire aujourd'hui son intégration idéologique par une moralisation des pratiques : faire le « bon » geste pour lutter contre les gaspillages, choisir la « bonne » poubelle pour assurer l'efficacité du tri... au risque de passer pour un mauvais élève. »(*Ibid.*, p. 8).

Dans cette conception gestionnaire de l'écocitoyenneté, la façon d'élaborer les objectifs éducatifs et la stratégie de communication est réduite dans sa complexité et multi-dimensionnalité que lui accordait l'ERE, puisque « la formation de l'écocitoyen ne relève plus d'une pratique pédagogique associée à un projet politique ou moral, mais d'un processus de socialisation, d'intériorisation de normes à même de développer des comportements adéquates aux formes dominantes de prise en charge de l'environnement. »(*Ibid.*). La question qui se pose alors en éducation écocitoyenne, c'est à quelle point le communicant adhèrera à une stratégie de normalisation des gestes au nom d'une conception économique et gestionnaire de l'écocitoyenneté : « La prise en compte des problèmes écologiques peut-elle s'accommoder de ce double discours, dont

la question environnementale est l'héritière ou doit-elle nécessairement s'engager dans une démarche critique contestataire et radicale pour fonder un projet pédagogique émancipateur ? »(Jacqué 2016)

D'une écocitoyenneté critique et participante à une approche behavioriste ?

En considérant les dissensus et les approches parfois contradictoires des apprentissages corporels dans l'éducation écocitoyenne, nous pourrions remarquer que ces paradoxes et conflits résident dans l'objet-même de cette éducation. En effet, Nayla Naoufal souligne que « l'idée d'écocitoyenneté est caractérisée par diverses visions,

TABLEAU 6.1 Typologie des conceptions et des pratiques de l'écocitoyenneté

	Écocitoyenneté axée sur la responsabilité personnelle	Écocitoyenneté axée sur la participation	Écocitoyenneté critique	Écocitoyenneté critique et participante
Caractéristiques	Faire des actions individuelles. Payer ses taxes. Obéir aux lois.	Participer à des initiatives communautaires d'éco-développement ou de résolution de problèmes socioécologiques locaux, régionaux ou mondiaux.	Analyser les causes profondes des problématiques socioécologiques et des injustices. Examiner les systèmes sociaux, politiques et économiques.	Analyser les réalités et les injustices socioécologiques tout en agissant de manière collective pour les transformer.
Exemples de façons d'agir	Acheter des légumes locaux au supermarché ou au marché.	Faire du jardinage collectif ou communautaire.	Analyser le système agroalimentaire.	Analyser le système agroalimentaire et créer une initiative d'agriculture urbaine.
Valeurs dominantes	Discipline, individualisme, efficacité, performance.	Communauté, solidarité, coopération, partage.	Justice, criticité, rigueur, dialogue.	Justice, criticité, rigueur, dialogue, communauté, solidarité, coopération, partage.
Vision de l'éducation	Behavioriste	Coopérative et expérientielle	Sociocritique et dialogique	Sociocritique, dialogique, expérientielle, coopérative
Approches pédagogiques privilégiées	Pragmatique, cognitive	Pragmatique, cognitive, affective	Cognitive, morale	Cognitive, morale, pratique
Exemples de choix pédagogiques	Taxes, amendes, concours, bonus, entraînement systématique aux écogestes, production de guides, distribution de dépliants...	Pédagogie de projet, adoption et protection coopérative d'un élément du milieu écologique, pratique de stratégies de gestion environnementale...	Analyse critique, étude de cas, débat, scénario du futur, clarification des valeurs, analyse de controverses...	Pédagogie critique, communauté d'apprentissage, participation à des mouvements sociaux de nature écologique

souvent complémentaires, mais parfois contrastées ou opposées (...) déterminées notamment par le cadre de pensée politique et par les visions et pratiques éducationnelles. »(Lucie Sauvé et al. 2017, p. 111). La présente figure (Tableau 6.1.) résume de façon éclairante la complexité de la notion d'écocitoyenneté et ainsi la complexité du rôle du corps dans la conception éducative adoptée(Ibid., p. 114).

Dès lors, en fonction de cette typologie des approches de l'éducation écocitoyenne nous serons amenés à positionner le rôle du corps dans la formation d'une de ces conceptions de l'écocitoyenneté. Il

apparaît alors que le Chap.1 et 2 de ce mémoire semblent plutôt aborder le concept de « embodied learning » sous l'angle des 3 dernières conceptions, « l'écocitoyenneté axée sur la participation », « critique » et « critique et participante ». En effet à travers l'engagement activiste et associatif, les expériences corporelles de l'action écocitoyenne (Chap.1) nous avons observé le développement d'un engagement moral et politique qui

correspond ici à une vision de l'éducation « sociocritique et coopérative ». Les recherches-actions en éducation à travers les apprentissages physico-sensoriels et affectifs de l'identité écocitoyenne, inspirés du friluftsliv (Chap.2), semblent quant à eux correspondre à une vision éducative « expérientielle » et une approche pédagogique « affective et pragmatique ». Or, déjà dans une ouverture critique sur ces formes de pédagogie, nous commençons à réfléchir à la présence du corps dans une approche éducative qui correspondrait ici à la première conception d' « Écocitoyenneté axée sur la responsabilité personnelle ». La description de cette conception incite donc à se demander si le corps des citoyens ne peut pas également être investi dans une approche éducative qui valoriserait la « discipline, l'individualisme, l'efficacité, la performance » dans une formation « behavioriste » de l'écocitoyen ? Or, nous remarquerons immédiatement que cette démarche éducative paraît lacunaire car la dimension collective et la « pluralité », « l'imprévisibilité et la complexité » du « politique », selon Hannah Arendt (Arendt 2020, p. 283-285), y sont absents. Or nous avons vu à quel point cette dimension politique était essentielle à l'intégrité de l'éducation écocitoyenne, car « l'idée d'écocitoyenneté suppose de participer activement aux processus de décision et d'évaluation en matière de politiques publiques(...) la participation est à la fois la condition, la conséquence et la stratégie principale de l'écocitoyenneté » (Lucie Sauvé et al. 2017, p. 112).

Si dans les stratégies éducatives que nous avons à présent analysées, le rôle du corps et du « embodied learning » favorisait un engagement politique, participatif socio-environnemental, nous questionnerons dans le Chapitre 3 comment le corps peut être investi dans l'éducation à une forme d'écocitoyenneté qui évacue la dimension politique. Le Chapitre 3 montrera, au contraire, en quoi la « discipline », « l'individualisme » et la « performance » (Tableau 6.1.) deviennent les principes de cette formation de l'écocitoyen. Face à ces considérations critiques, nous pourrions donc également nous demander en quelle mesure le corps des citoyens peut se convertir en cible de communication et d'éducation non plus écocitoyenne, mais normalisatrice ou aliénante. Le corps prenant un rôle politique dans la société, toute manière de l'impliquer dans une stratégie de communication est-elle légitime et conciliable avec l'éducation écocitoyenne ?

Chapitre 3 : Le corps comme instrument disciplinaire et biopolitique de la formation de l'écocitoyen ?

Introduction

Nous avons vu à quel point le corps acquiert un rôle essentiel dans l'éducation écocitoyenne. Un apprentissage « corporel », à travers les sens et les affects apparaît comme la base fondatrice de l'apprentissage cognitif et politique des gestes et des concepts autour desquels se construit l'écocitoyenneté. Dès lors les apprentissages corporels deviennent un objet-clé de la réflexion sur les outils et méthodes d'éducation écocitoyenne ; les sens, les émotions, les souvenirs kinesthésiques et moteurs deviennent fondatrices du sens de l'identité et de l'engagement écocitoyens pour l'individu.

« L'anatomie politique » du corps : un levier efficace de formation de l'écocitoyen ?

« Il faut écarter une thèse très répandue selon laquelle le pouvoir dans nos sociétés bourgeoises et capitalistes aurait nié la réalité du corps au profit de l'âme, de la conscience, de l'idéalité. En effet, rien n'est plus matériel, rien n'est plus physique, plus corporel que l'exercice du pouvoir... »(Foucault 2001, sect. 157).

Mais si le corps s'avère être ce puissant outil de médiation pédagogique, il faut remarquer qu'il pourra rapidement être instrumentalisé comme outil politique. En effet, la philosophie morale et politique connaît un tournant épistémologique en identifiant le pouvoir comme force qui s' « exerce » à travers le corps. Nous pouvons ainsi nous demander quels sont les mécanismes politiques qui fondent et consolident l'écocitoyenneté en écartant le « fantasme (...)d'un corps social qui serait constitué par l'universalité des volontés » (...) mais de constater « la matérialité du pouvoir sur le corps même des individus » (*Ibid.*).

Dès lors il s'agit peut-être de constater que même l'éducation de l'« écocitoyen » qui s'opère par diverses institutions sociales vise une forme de pouvoir sur les comportements collectifs et individuels. Ce que constate Foucault, c'est que cette formation ne s'opère pas à travers une communication abstraite et une transmission d'idées et de valeurs, tout en se différenciant cependant des formes de pouvoir violentes, répressives et localisables. Au contraire, ces processus qui façonnent les citoyens à travers leurs corps peuvent être interprétés comme une « microphysique du pouvoir » : « Cet assujettissement n'est pas obtenu par les seuls instruments soit de la violence soit de l'idéologie ; il peut très bien être direct physique(...) porter sur des éléments

matériels(...) il peut être calculé, organisé, techniquement réfléchi(...) subtil » à travers «un outillage et des procédés disparates »(Foucault 2014, chap. Le corps des condamnés). En partant alors des constats philosophiques et psychologiques sur l'ampleur des « apprentissages corporels »(embodied learning), en considérant avec Foucault que tout pouvoir est physique, nous pouvons constater en quoi ce sont aussi « les corps eux-mêmes avec leur matérialité et leur force » (Ibid.) qui participent à cette éducation de l'écocitoyen. Or, comme nous l'avons vu, la définition de l'écocitoyenneté reste polysémique et souvent paradoxale ; pour chaque individu, elle est constamment forgée et actualisée dans la pratique. Ainsi, les normes de l'écocitoyenneté et les comportements normatifs correspondants forment également certains types de citoyens selon les processus matériels et physiques qui s'exercent sur leurs corps. Cela peut se manifester à travers l'organisation de l'espace, la normalisation des habitudes sanitaires, l'action directe sur les sens comme le *nudge*. Foucault analyse ces processus matériels subtils à travers différentes « tactiques » *disciplinaires et biopolitiques*(Foucault 1997).

Les disciplines

« C'étaient toutes ces procédures par lesquelles on assurait la distribution spatiale des corps individuels (leur séparation, leur alignement, leur mise en série et en surveillance) et l'organisation, autour de ces corps individuels, de tout un champ de visibilité. C'étaient aussi ces techniques par lesquelles on prenait en charge ces corps, on essayait de majorer leur force utile par l'exercice, le dressage, etc. C'étaient également des techniques de rationalisation et d'économie stricte d'un pouvoir qui devait s'exercer, de la manière la moins coûteuse possible, par tout un système de surveillance, de hiérarchies, d'inspections, d'écritures, de rapports : toute cette technologie qu'on peut appeler technologie disciplinaire du travail. Elle se met en place dès la fin du XVIIIe et au cours du XVIIIe siècle. »(Ibid.)

Le " bio-pouvoir " qui s'exerce sur la population, la vie et les vivants :

« La mesure statistique de ces phénomènes avec les premières démographies. »

« Dans les mécanismes mis en place par la biopolitique, il va s'agir d'abord, bien sûr, de prévisions, d'estimations statistiques, de mesures globales ; il va s'agir, également, non pas de modifier tel phénomène en particulier, non pas tellement tel individu en tant qu'il est un individu, mais, essentiellement, d'intervenir au niveau de ce que sont les déterminations de ces phénomènes généraux, de ces phénomènes dans ce qu'ils ont de global. »(Ibid.)

Dès lors, comment ne pas tirer parti du corps comme vecteur de pouvoir politique dans l'urgence actuelle d'un changement comportemental vers l'adoption de gestes

écocitoyens ? Nous remarquerons en quoi le corps devient effectivement cet instrument de communication du changement vers une normalisation des comportements considérés comme « écocitoyens ». Nous pouvons ainsi observer une *individualisation* des sujets vers la construction d'un *idéal écocitoyen*. Nous verrons que ce type de communication s'exerce sur le corps par la dimension biopolitique comme l'alimentation ou encore par des processus disciplinaires très concrets comme l'ergonomie du nudge ou l'urbanisme et la normalisation présents dans le concept de l'écoquartier ou de la smart-city. Le processus éducatif, de « mener » le corps vers le comportement identifié comme écocitoyen, apparaît d'emblée comme une optimisation de la formation de l'écocitoyen. Mais ne serions-nous pas en train d'observer une réduction de la dimension politique de l'écocitoyenneté ? Ne risque-t-on pas un glissement de l'éducation à éthique écocitoyenne à une gestion et un formatage du *gestionnaire de l'oikos* ?

Le « politique » et « économie comportementale » dans l'écocitoyenneté : une contradiction dans les termes

Toute forme de communication de gestes dits « écocitoyens » est-elle une forme légitime d'éducation à l'écocitoyenneté ? Une guidance du corps par un appel aux sens et aux mécanismes psychologiques de la cible de la communication, comme forme complètement dépolitisée de la communication n'est-elle pas contradictoire avec l'essence politique de l'écocitoyenneté qu'elle devrait véhiculer ?

En partant de la définition de l'écocitoyenneté donnée notamment par les auteur-e-s du courant de l'éducation relative à l'environnement (Lucie Sauvé et al. 2017), il serait légitime de considérer qu'une communication écologique qui passe par des techniques et tactiques biopolitiques et disciplinaires, notamment dans le concept de la smart city ou de l'écoquartier, manque son véritable objectif. Si le corps, et l'aménagement de l'espace et des outils techniques qui le guident, jouent un rôle incontournable dans nos comportements, alors ce n'est sans doute que par la réflexion critique et l'appropriation démocratique de ces paramètres qu'une forme d'« écocitoyenneté » pourrait véritablement s'exercer.

Dans le terme-même d'écocitoyenneté et son étymologie nous retrouvons une dimension paradoxale : une tension conceptuelle entre « oikos » et la « citoyenneté » faisant référence à « l'action politique ». Dans *La condition de l'homme moderne*, Hannah Arendt critique cette réduction du *polis* à l'oikos, de la politique à

l'économie(Arendt 2010). Dans quelle mesure on risque de réduire l'éducation à l'écocitoyenneté à sa seule dimension pratique et économique centrée sur le terme « oikos » en oubliant la signification démocratique et politique de l'écocitoyenneté ? L'écocitoyenneté peut alors vite être réduite à une forme d'environnementalisme dont l'éducation consisterait à une gestion technique et optimale des ressources de l'oikos au détriment de l'action libre et démocratique que présuppose le terme d'écocitoyenneté.

Dès lors, les techniques de communication comme le nudge, basées par définition sur une « économie comportementale », ou encore une instrumentalisation du corps biopolitique et technique dans le cadre de la smart city et smart santé, peuvent-elles être légitimement utilisées pour éduquer à l'écocitoyenneté ? Il semble au contraire que la valeur économique de l'oikos aspire la dimension du politique à laquelle prétendait l'écocitoyenneté si l'éducation passe par un formatage des citoyens au nom d'une gestion efficace de l'environnement. Ce type d'éducation médiatisée par les « pouvoirs-savoirs » (Foucault 2014, chap. Le corps des condamnés) sur le corps réduisent ainsi la complexité et la multi dimensionnalité de l'éducation écocitoyenne en la soumettant à une logique monétaire et néolibérale, également critiquée par André Gorz (Gorz 1991).

3.1. L'omniprésence du corps comme instrument de normalisation des comportements dans la communication « écocitoyenne »

A- Un exemple de communication du changement de la campagne de communication de la mission écoresponsable UCA

La mission écoresponsable du campus UCA est une organisation dont le but est de fédérer tous les acteurs de l'Université Côte d'Azur et de coconstruire ensemble l'université de demain éco-responsable et innovante. La mission propose régulièrement à toute la communauté UCA des ateliers, conférences et événements axés sur l'accompagnement à aux comportements écocitoyens tel l'économie circulaire, la réduction des déchets, la permaculture et tout cela en restant dans l'optique de renforcer une dynamique groupale au sein des campus pour développer des solutions collectives et créatives aux nouvelles problématiques environnementales et sociales. Son initiative a permis notamment la mise en place de plusieurs cycles d'ateliers et conférences sur la réduction des déchets, le développement de jardins et de groupe de jardinage de permaculture sur plusieurs campus, la création du festival « Antigaspi » et bien d'autres

événements. Actuellement, la mission travaille avec une équipe composée d'étudiants, personnels, services civiques et stagiaires pour continuer à proposer des possibilités d'éducation à ces thématiques. L'enquête sur l'alimentation des campus est un projet actuel très important car il permettrait d'argumenter en faveur de certains changements en s'appuyant sur des données objectives et en adoptant une démarche de co-construction avec les avis des étudiants et en partenariat avec l'équipe du CROUS. C'est un exemple intéressant à observer du point de vue de la communication du changement car son objectif est l'accompagnement au changement des comportements quotidiens d'une cible très hétérogène d'étudiants et personnels UCA. Le but étant de ne pas s'adresser qu'au public convaincu et informé de la transition climatique mais au contraire d'inciter les personnes réfractaires et peu convaincues à s'intéresser et s'engager progressivement pour une transition des comportements à l'université. Ainsi nous relevons les points forts et les opportunités de la communication en termes de rhétorique d'utilité publique s'insérant dans un vaste réseau d'acteurs qui invite à la coopération et la responsabilité collective, ainsi que des stratégies de communication d'engagement basée sur la participation et l'implication concrète qui engage les acteurs de façon progressive. Cependant nous pouvons également remarquer des limites à ces stratégies notamment dans la limitation de la cible à laquelle elle s'adresse, la difficulté étant d'intéresser et de convaincre les non convaincus et les personnes qui ne se reconnaissent pas dans une rhétorique écologiste et dans une certaine symbolique de termes employés, souvent connotés voire non intégrés à la norme de désirabilité de la majorité. C'est là que la dimension performative du langage prend toute son importance, pour que les termes employés dans la communication puissent élargir le spectre des participants et s'ouvrir à un public qui jusqu'alors ne se reconnaissait pas dans la rhétorique d'actions écocitoyennes et restait réticent à une démarche d'engagement. La campagne de communication de la mission se base beaucoup sur une rhétorique de l'engagement personnalisé qui donne à chaque étudiant l'impression de pouvoir contribuer à la progression dans une démarche du développement durable, proposant des ateliers basés sur des gestes simples et réalisables dont la somme totale est sensée améliorer les impacts climatiques de la communauté UCA et de chaque individu.

B- Quel est le rôle biopolitique du corps dans la communication sur l'alimentation durable ?

« Pour Michel Foucault, dans l'État moderne, la gouvernementalité est l'organisation des pratiques et des techniques à travers lesquelles le comportement des individus et des populations est modélisé (Foucault 1992). Le gouvernement se réalise par le développement de connaissances (souvent sur la base de « savoirs experts ») qui, généralisées de manière capillaire, guident la conduite par des processus de surveillance, de normalisation et de responsabilisation. Les sujets individuels et collectifs, tels que les familles, deviennent alors responsables des risques sociaux à la place de l'État (Lupton 2003) »(Benasso, Guzzetti et Stagi 2019, p. 4)

Le pouvoir et la philosophie morale et politique en général sont reconceptualisés par Foucault en termes de microphysique du pouvoir qui ne s'intéresse plus aux processus abstraits et univoque du pouvoir d'un souverain sur ses sujets, mais bien plutôt aux différents processus interdépendants de pouvoir « physique » qui s'exerce sur les corps. L'enquête alimentaire, faisant partie de la campagne de communication et d'éducation écocitoyenne de la mission écoresponsable UCA, permet ainsi de thématiser. Ainsi c'est bien par des facteurs comme l'aménagement d'un lieu de vie comme le campus universitaire et sa cafétéria, l'urbanisme qui étudie la planification de l'espace en fonction des besoins, actions et déplacements des individus, que s'exercent ces processus de « pouvoir physique »(Michel Foucault 1975).

Dans une approche de communication écocitoyenne nous n'échappons donc pas à une certaine « politique des corps » où « les gens viennent se mêler de la vie des autres, de leur santé, de l'alimentation, du logement... ». C'est toujours dans cette logique de l'interdépendance entre « savoir » qu'on détient, qu'on souhaite diffuser d'une part sur les pratiques de l'alimentation durable, et qu'on construit et qu'on obtient d'autre part de la part des sujets des enquêtes alimentaires, qui produisent le « pouvoir-savoir » que décrit Foucault(Foucault 2014, part. 1) Ces savoirs produits permettent en effet un certain pouvoir, en tant que capacité de connaître, d'étudier, de prévoir et donc bien d'agir sur les comportements et les habitudes d'un corps social. Cette approche dans la communication du changement semble donc vérifier cette description du « biopouvoir », qui, depuis la modernité, met le corps et ses processus au centre de sa stratégie.

Et, comme le constate souvent Foucault dans toutes ses réflexions sur le pouvoir, cette forme de « biopouvoir » est complexe, elle s'« exerce » de diverses façons, elle n'est jamais « détenue » et localisable dans une source précise, ce qui rend son étude

d'autant plus compliquée. Nous pouvons dès lors constater que le corps devient un vecteur de ce « pouvoir-savoir », même à travers des processus comme des enquêtes alimentaires qui tirent un savoir sur le corps, les pratiques quotidiennes, les habitudes alimentaires des citoyens, tout en comportant en elles une dimension normative ou normalisatrice. Dans la communication au changement de comportement, le corps et son comportement deviennent donc bien des objets de « science » et des leviers d'influence : « Développée dans le cadre de l'ensemble des technologies et des stratégies conçues pour mieux gérer les populations (Foucault 1991), la science de la nutrition est l'une des sciences de la population utilisées pour surveiller le comportement humain »(Benasso, Guzzetti et Stagi 2019, p. 3).

Le thème de l'accompagnement à la transition alimentaire, en passant par des processus biopolitiques, ne restent pas neutres, mais acquièrent une dimension politique, morale : « non seulement comme une discipline scientifique, mais aussi comme un discours moral ou éthique ». L'étude des comportements alimentaires individuels pourra même être interprétée comme « contrôle social exercé par les institutions qui essaient de faire accepter et d'assimiler aux gens certaines règles » ou « normes à travers lesquelles les gens sont considérés, évalués et jugés (Lupton 2003) »(*Ibid.*).

Ainsi, il n'est peut-être pas anodin de traiter et de thématiser l'éducation de l'écocitoyen en partant de ses habitudes sanitaires, alimentaires, physiques, puisque « aujourd'hui, être un bon citoyen signifie être un consommateur compétent qui sait gérer au niveau individuel les contradictions générées au niveau macrosocial (Lupton 1999, Wacquant 2013)et « la capacité morale du citoyen se refléterait dans des qualités telles que la maîtrise de soi et l'autocontrôle(...) (car) dans la société de la responsabilité individuelle et de la fin du welfare state, un corps en bonne santé est un indicateur de bonne citoyenneté et de socialisation réussie (Stagi 2016) » (...) »(*Ibid.*, p. 2).

La consommation et les normes de nutrition deviennent donc des formes d'investissement biopolitique du corps du citoyen. La façon de nourrir et de prendre soin de son corps s'inscrit donc dans une éducation à des normes de citoyenneté où « la consommation correcte devient un devoir du citoyen (Henderson, Petersen 2002) qui, pour ne pas être exclu, doit prouver dans l'exercice de sa liberté de choix qu'il est responsable et informé sur les conséquences potentielles en matière de santé » et « la promotion de la santé à travers des modes de vie définis comme corrects (Burrows et al.

1995), invitent les citoyens à participer de manière responsable au maintien de la santé publique, et par conséquent au bien-être économique de l'État-providence. »(Benasso, Guzzetti et Stagi 2019). L'éducation écocitoyenne qui thématise le corps dans son approche devrait donc rester consciente de la dimension biopolitique et potentiellement moralisatrice qu'elle implique. Mais nous remarquerons que, dans l'éducation écocitoyenne, le corps est politiquement investi non seulement à travers la biopolitique mais également des mécanismes disciplinaires d'économie comportementale.

C- Une valorisation sensorielle et ergonomique des projets de la mission écoresponsable pour sensibiliser les « non convaincus »

Dans le cadre de l'éducation écocitoyenne de la mission écoresponsable UCA, la stratégie de communication du changement semble être basée sur des actes engageants dont une grande partie engage le corps de la cible. Une part du succès de la stratégie de communication du changement de la mission écoresponsable UCA semble résider dans l'organisation d'ateliers de mise en pratique de gestes quotidiens éco-responsables ou d'ateliers de construction de jardins de permaculture. Ces bien tous ces actes comportementaux où les individus expérimentent le travail physique du jardinage, goûtent et sentent les produits récoltés et les recettes antigaspi proposées par les ateliers écoresponsables qui semblent renforcer l'engagement écocitoyen en donnant du sens à la cause défendue et en renforçant le lien psychologique entre le comportement visé et ses résultats. Les auteurs Joule et Beauvois expliquent les mécanismes de la communication engageante qui présuppose que seul les actes nous engagent.(Joule et Beauvois 2012). L'ouvrage permet de mieux comprendre l'escalade d'engagements dans laquelle l'individu peut s'impliquer en effectuant un premier comportement dans le cadre d'une cause écocitoyenne. Nous pouvons alors penser à l'effort physique dépensé lors d'un premier chantier participatif ou encore sur les jardins de permaculture UCA et les autres évènements de la mission écoresponsable UCA. Ces actes comportementaux, qui peuvent provoquer la persévérance d'un engagement dans une cause écocitoyenne, semblent dans ce cas encore plus impactants quand ils concernent le don d'un effort corporel, souvent collectif. Nous pouvons nous demander si une dépense énergétique considérable pendant l'acte d'engagement écocitoyen (débroussaillage, construction de balustrade d'un jardin, ramassage de déchets, opération « zéro mégot UCA » ...), voir même un certain goût de l'effort groupal ne pourrait pas agir comme une médiation d'une communication engageante dans l'éducation à l'écocitoyenneté. Les auteurs décrivent également l'effet

« d'engrenage » ou encore « l'effet boule de neige » des dynamiques comportementales qui font persévérer les sujets dans une suite de décisions de coût croissant dont chacune nécessite une rationalisation en acte pour réduire la dissonance face à une privation ou un investissement antérieur (*Ibid.*).

Dans le cadre de la communication du changement il est intéressant de s'intéresser à la place du corps et de la participation active à la cause de l'écoresponsabilité par le contact direct avec l'environnement. C'est surtout dans les formes de communication engageante où les actes engagent l'individu que le corps et l'implication des sens, voire même un effort physique dépensé dans des actions écocitoyennes (chantiers participatifs, jardinage, ateliers pratiques...) peuvent agir comme renforcements de l'apprentissage des comportements écocitoyens ou alors approfondir l'engagement dans la défense de l'environnement, ayant éprouvé le sens concret de la cause défendue et ayant peut être développé un lien affectif pour celle-ci. Engager l'individu une première fois par un acte physique dans la cause écocitoyenne apparaît, pour la mission écoresponsable, comme une stratégie qui éduque en faisant appel au corps et aux actes, sans forcément chercher à sensibiliser en amont.

D- L'appel à « l'économie comportementale » quand les arguments rationnels font défaut



<https://tse3.mm.bing.net/th?id=OIP.k3Q1sioA5FwFFy-XxU9FlwHaE6&pid=Api&P=0&w=237&h=158>

Par ailleurs, nous pourrions étudier le potentiel et les questionnements éthiques qu'engendre la communication qui inclut le corps comme outil d'économie comportementale et de stratégie disciplinaire de type « nudge ». Pour cela l'éducation écocitoyenne de l'UCA offre un départ de réflexion. L'opération « Zéro mégot » de la mission écoresponsable, ayant

dévoilé l'importante quantité de mégots et de déchets retrouvés sur les campus, nous pouvons constater, dans de nombreux cas, qu'une simple stratégie de communication par la conviction directe et des arguments basés sur une rhétorique de communication d'utilité publique, de démonstration d'impacts environnementaux et esthétiques et de responsabilité collective, n'est pas suffisante ou totalement efficace pour réduire significativement les déchets du quotidien du campus. Ainsi, nous pouvons repérer des

tentatives d'autres moyens d'approche pour toucher la cible peu sensible aux autres



Campagne de la BSR

https://www.flickr.com/photos/leica_fan/168938194

médiations construites sur la conviction et l'argumentation rationnelle. Ces stratégies éducatives seraient quant à elles basées plutôt sur une dimension plus ergonomique, visuelle, esthétique ou encore de persuasion dite « douce », inspirée de la technique du « nudge ». Cette technique est définie par les auteurs comme « une version relativement modérée, souple et non envahissante de paternalisme, qui n'interdit rien et ne restreint les options de personne (...) une approche philosophique de la gouvernance, publique ou privée, qui vise à aider les hommes à prendre des

décisions qui améliorent leur vie sans attenter à la liberté des autres. »(Thaler et Sunstein 2012). Nous pouvons alors parler de véritable économie comportementale dans laquelle l'enjeu moral, normatif, de construction de sens commun de la communication d'utilité publique est médiatisé de manière plus subtile par une mise en forme de l'injonction qui s'apparente aux techniques de la communication orientée. En effet, c'est bien sur l'organisation de l'espace, son esthétique, que la mission a travaillé sur le campus pour accompagner les individus dans la gestion des déchets de manière casi incitante et persuasive à la manière d'une communication publicitaire. De grands bords peints en couleurs agréables et disposés à des endroits stratégiques portent ainsi des messages qui s'adressent personnellement aux fumeurs comme « Balance ton mégot ! ». Cela rappelle certaines campagnes de gestion des déchets par la persuasion douce, comme la stratégie de la « BSR » (entreprise de gestion de déchets) à Berlin qui tentait de capter l'attention des passants par des jeux de mots comiques autour de la gestion des déchets affichés sur les poubelles. Parfois la stratégie rationnelle « top down » s'avère en effet peu applicable dans un quotidien accéléré dont tous les actes ne sont pas forcément réfléchis et l'attention n'est pas constamment vigilante ; par conséquent la prise en compte du corps et des sens du système périphérique par une stratégie « Bottom-up » peut être efficace pour accompagner le changement de comportement ,en modifiant, quoique plus ou moins inconsciemment certaines habitudes, en rendant certains comportements écocitoyens plus ergonomiques et désirables. Mais si cette méthode s'adresse au corps des citoyens dans une visée éducative et écocitoyenne, quelles seraient les dérives et les implications éthiques d'une telle forme de communication à travers une *tactique disciplinaire* ? Et pouvons-nous encore parler d'éducation de l'écocitoyen ?

E- La gestion de l'espace pour une gestion disciplinaire des corps : la fabrique de l'écocitoyen incarnée dans l'« écoquartier »

Or, si l'usage d'un pouvoir disciplinaire qui passe par le corps pour obtenir certains gestes jugés comme « bons », c'est aussi à travers l'aménagement de l'espace et l'urbanisme que se manifeste la formation de l'écocitoyen comme produit de la « microphysique du pouvoir » (Foucault 2014, chap. le corps des condamnés). Ces constats invitent à considérer de manière critique ces dispositifs d'accompagnement qui semblent bénéfiques à la transition écocitoyenne, dont le concept de l'« écoquartier ». Un encadrement spatial du corps accompagne le futur « écocitoyen », car habitant de l'écoquartier, vers les bons gestes.

« Dès lors, un tel paradigme structure les visions sur l'habitant et provoque une certaine gouvernementalisation des conduites (Foucault, 2004) prompte à dépolitiser des enjeux pourtant profondément politiques et sociaux (Reignier, 2015). » (Berthelot 2020, p. 57)

Nous pouvons également remarquer qu'une éducation qui s'opère à travers une gestion de l'espace et des comportements, dans l'organisation normative de l'écoquartier, risque de restreindre l'apprentissage à une logique gestionnaire et néolibérale, que Marie Jacqué observe également dans l'évolution de certains programmes d'éducation environnementale (Jacqué 2016). Cette logique technocentrée, focalisée sur l'environnement comme ressource et maîtrise du risque, évacue toute la dimension politique de la citoyenneté qui s'étend, mais ne se réduit pas à la question de la gestion économe et efficace des ressources. Berthelot remarque ainsi : « Le champ sémantique de l'écologie demeure profondément restreint aux écogestes selon de nombreux techniciens. Selon eux, la citoyenneté reste certes indissociable d'une conduite écologique dans la majorité des cas mais elle s'exprime dans une portée culpabilisante : » (Berthelot 2020, p. 60). Réduire la complexité de l'écocitoyenneté, dont Lucie Sauvé rappelle l'essence politique (Lucie Sauvé 2019a), à la dimension comportementale dépolitise cette éducation et dissocie le terme d'écocitoyenneté de son sens authentique pour l'individu.

L'éducation d'un tel idéal normatif de l'individu « écocitoyen », défini par un ensemble de gestes jugés bons, habitant de l'écoquartier, peut être interprété comme une éducation par « un contrôle minutieux des opérations du corps » (Foucault 2014, chap. Disciplines). Le division spatiale des citoyens par leur appartenance ou non à l'écoquartier vérifient la théorie selon laquelle la figure de l'écocitoyen est façonnée à

travers « les disciplines » qui, « en organisant les « cellules », les « places » et les « rangs », fabriquent des espaces complexes : à la fois architecturaux, fonctionnels et hiérarchiques » (Ibid.).

Impliquant en effet une vision pratique de « gestes » écocitoyens, l'éducation à l'écocitoyenneté ne se réduit pas à la simple exécution contrainte de ces gestes, mais suppose un changement holistique et complexe chez l'individu (Cf. Chapitre 2). Les « apprentissages corporels » que nous avons abordés ne doivent donc pas être détournés en application disciplinaire « d'écogestes » induits par des « techniciens » environnementaux, des aménagements logistiques et des « pouvoirs-savoirs » qui s'exercent sur les citoyens. Comme nous l'avons constaté pour le thème de l'alimentation, le corps des citoyens peut être investi, parfois de manière culpabilisante, à travers une normalisation des gestes qui définissent l'écocitoyen.

F- L'écoquartier, paradigme de stigmatisation spatiale et sociale ?

« Mais cette politique est porteuse d'une vision atomisée du monde social et véhicule des injonctions normatives en catégorisant les types d'usagers. D'un côté, les écocitoyens, vertueux, qui ont les capacités d'adopter les écogestes au quotidien, en triant leurs déchets, utilisant les transports en commun ou bien encore en débusquant la moindre économie d'énergie dans leur logement. De l'autre, les usagers déviants (Becker, 1985), pollueurs, allant à l'encontre des gestes verts, exposés pourtant comme étant à la portée de tous. De fait, cette stigmatisation spatiale et sociale (Goffman, 1975) découle des préceptes du libre arbitre, dans laquelle l'individu à une totale maîtrise de son destin et est en mesure d'assumer ses conduites personnelles. » (Berthelot 2020, p. 57)

Une stigmatisation sociale est alors amplifiée par une stigmatisation spatiale qui fait le tri entre le citoyen « écologique » et celui qui ne fait pas partie de la communauté écocitoyenne. Dès lors c'est bien une disposition spatiale qui guide le corps des « écocitoyens » aux gestes écoresponsables qui est au centre de cette dichotomie qui s'opère. À travers l'écoquartier, c'est bien un processus très matériel et architectural qui fait le tri hiérarchique entre « les écocitoyens », « capables d'adopter les écogestes » grâce à leur environnement de l'écoquartier et les « usagers déviants ».

Le processus d'organisation spatiale devient alors un mécanisme disciplinaire de catégorisation que nous pourrions comparer avec le modèle de la *salle de classe* employé par Foucault. De manière similaire, « chaque élève selon son âge, ses performances, sa

conduite, occupe tantôt un rang, tantôt un autre ; il se déplace sans cesse sur ces séries de cases- les unes, idéales, marquant une hiérarchie du savoir et des capacités, les autres devant traduire matériellement dans l'espace de la classe ou du collège cette répartition des valeurs ou des mérites »(Foucault 2014, chap. Disciplines). Nous pouvons donc constater que l'urbanisme lui-même peut être considéré comme une *science disciplinaire* puisqu'à travers le modèle de l'écoquartier s'opère une *traduction matérielle et spatiale* d'une forme d'apprentissages corporels de gestes écocitoyens, et en même temps de hiérarchie sociale symbolique d'écocitoyenneté.

Au-delà de cette réduction technocentrée et gestionnaire de la formation de l'écocitoyen, il faut remarquer la manière peu différenciée, faisant abstraction du contexte socio-culturel et économique, dont s'opère cette « éducation » *stigmatisante*. Ce que relève Berthelot et ce que montre la théorie foucauldienne, c'est que l'aménagement et l'espace font partie des pouvoirs physiques qui remettent en question le « libre arbitre » et « la totale maîtrise »(Berthelot 2020, p. 57) des comportements écocitoyens. La réception des normes écocitoyennes et leur application ne semblent pas accessibles partout, en dehors de la communauté spatialement et matériellement optimisée de l'écoquartier. La communication écocitoyenne semble devoir tenir compte de ces facteurs d'inégalité spatiale et s'y adapter pour permettre une transition qui s'adresse à l'ensemble des citoyens, là où le concept de l'écoquartier semble conduire au danger de transition inégale et communautariste. Ainsi, nous ne pouvons pas parler de différenciation interne entre « écocitoyens vertueux » et « citoyens réfractaires » si les mêmes conditions spatiales et matérielles d'une éducation à l'écocitoyenneté ne sont pas données. Au contraire il semble ici que le pouvoir disciplinaire et biopolitique qui s'exerce sur les corps des citoyens d'un écoquartier fait partie de cette « microphysique du pouvoir »(Michel Foucault 1975) qui contribue à normaliser les comportements d'une classe de citoyens et de condamner socialement ceux qui ne s'opèrent pas dans le cadre de la communauté de l'écoquartier.

Si nous réduisons la cause écocitoyenne à un ensemble de comportements que l'on provoque à travers des techniques de manipulation douce et d'aménagement des espaces, on dépolitise une problématique qui est pourtant profondément ancrée dans les thèmes de la démocratie participative et de l'action politique. C'est ce constate aussi Berthelot : « Cette idéologie néolibérale est analogue à une « forme de politisation qui

dépolitise, dès lors qu'elle déplace une partie des responsabilités de la sphère publique des choix collectifs vers la sphère privée des comportements individuels, [et] est particulièrement opérante en matière de réduction des gaz à effet de serre » (Comby et Grossetête, 2013).(Berthelot 2020, p. 61) ». C'est d'ailleurs sans doute ce phénomène de dépolitisation dans les questions citoyennes et donc écocitoyennes que nous retrouvons dans l'enquête de « Sociovisions » de 2018 effectuée par la « Fabrique de la Cité ». Cette enquête observe en effet que la partie majeure de la population, les « active followers » sont en effet enclins à une démarche de changement, mais cela se fait dans une optique individualiste de consommation et d'effet de mode, sans entrer dans la profondeur des valeurs d'écocitoyenneté qui supposent une participation démocratique à la transition écologique et une consommation éclairée. L'éducation à une forme de l'écocitoyenneté qui ne se définirait qu'à travers l'adhésion à la communauté de l'écoquartier, « réduit un problème pourtant public à un fait individuel et écarte toute possibilité démocratique de penser l'écologie, au sens où peu de concertations relatives aux politiques environnementales existent, même institutionnelles. (...) Les visions orthodoxes liées à l'écocitoyenneté participent à l'exclusion de la question écologique des débats publics et éloignent la possibilité de redéfinition d'une politique environnementale plus adéquate à des préoccupations sociales ordinaires. »(Ibid.). Il semble que ce n'est donc pas seulement en mettant les corps des individus dans des conditions de poursuite de normes comportementales « écologiques » que l'on pourra véritablement éduquer un « citoyen » qui, grâce à des choix de vie et de consommation conscients et démocratiquement discutés, pourra choisir d'agir en « écocitoyen ».

Paradoxalement, le corps pouvant être considéré comme instrument de médiation du sens de l'écocitoyenneté qui est créé activement et librement par l'individu, son instrumentalisation disciplinaire peut avoir tendance à évacuer la dimension politique donc « citoyenne » de l'écocitoyenneté.

3.2. Smart cities, écocitoyenneté et Démocraties : quels questionnements et problématiques ?

En partant de cette analyse de l'instrumentalisation disciplinaire du corps dans la formation d'une définition réductrice de l'éducation écocitoyenne, il devient important de s'intéresser à des mutations spatiales et techniques encore plus flagrantes de la manière dont le corps est investi par les nouvelles technologies de l'information et de « pouvoirs-

savoirs ». Face à l'introduction croissante des technologies et des Big data dans la construction de notre société, nous n'observons pas uniquement un progrès quantitatif dans la technique et l'économie ou encore dans l'urbanisme et la fonctionnalité de l'espace. Bien au contraire, il semble que la technologie du concept de *smart city* opère des changements qualitatifs au niveau social, politique et anthropologique. Les mutations technologiques qui modifient la manière dont les corps sont encadrés au nom objectif de changement vers le comportement écocitoyen incitent à se demander quelle conception de l'« écocitoyenneté » cela implique, et quelle sera la part de « citoyenneté » conservée. Dès lors, quels questionnements apparaissent face à ces changements dans le contexte d'un système démocratique qui se veut basé sur les principes essentiels de liberté et d'égalité ?

A - Les technologies de surveillance un pouvoir de plus en plus désincarné qui formate l'écocitoyen ?

Il apparaît en effet que l'objectif de former de façon plus efficace l'idéal de l'écocitoyen justifie de plus en plus l'usage d'outils de communication qui mettent en œuvre des processus physiques, car s'exerçant sur le corps du citoyen à travers l'aménagement de l'espace, en faisant appel à ses sens, son système périphérique et des processus subliminaux. L'éducation au changement est alors encadrée et optimisée pour guider et induire l'agir défini comme écocitoyen. Celui-ci se réduit alors à une définition environnementaliste et « gestionnaire » (Jacqué 2016) de l'écocitoyenneté, sans forcément viser une transition démocratique où le citoyen choisit librement et consciemment l'action éthique. Or, c'est peut-être aussi cette dimension d'accompagnement, de « guider vers » sans formater, qu'implique le terme d'*éducation* écocitoyenne.

Or, paradoxalement, ce pouvoir comme « anatomie politique » (Foucault 2014, chap. Le corps des condamnés), qui s'exerce sur les corps des citoyens, tend lui-même progressivement à devenir désincarné, dématérialisé et dépersonnalisé. En effet avec l'évolution des sciences et technologies c'est aussi la forme de pouvoir sur les comportements des citoyens qui évoluent notamment à travers l'utilisation de surveillance et de hypervision intelligente et artificielle. Ce que nous pouvons interpréter en termes de « disciplines » avec Foucault tend à devenir de plus en plus « une société de contrôle » qui se concrétise aujourd'hui par les concepts de « villes intelligentes » et d'usage des Big Data à des fins de gestion des comportements, justifiés également par

des objectifs écologiques. Gilles Deleuze parle ainsi d'une mutation des « disciplines » vers le pouvoir désincarné et artificiel de la « surveillance »

« Il n'y a pas besoin de science-fiction pour concevoir un mécanisme de contrôle qui donne à chaque instant la position d'un élément en milieu ouvert, animal dans une réserve, homme dans une entreprise (collier électronique). Félix Guattari imaginait une ville où chacun pouvait quitter son appartement, sa rue, son quartier, grâce à sa carte électronique (dividuelle) qui faisait lever telle ou telle barrière ; mais aussi bien la carte pouvait être recrachée tel jour, ou entre telles heures ; ce qui compte n'est pas la barrière, mais l'ordinateur qui repère la position de chacun, licite ou illicite, et opère une modulation universelle. »(Deleuze 2018).

B - Smart cities et démocratie : un Pharmakon du « despotisme doux »



« L'omniprésence du pouvoir des indicateurs »
<https://tse2.mm.bing.net/th?id=OIP.zTM9XqrP86-VkDKhds205QHaE8&pid=Api&P=0&w=249&h=167>

Le concept de la smart city évoque l'omniprésence d'un pouvoir immatériel et invisible des indicateurs, des données circulantes dont les citoyens ne mesurent souvent pas consciemment l'ampleur ; dont le rôle n'est pas neutre et anodin mais politique. Dans cette forme dématérialisée qui apparaît comme une optimisation de la formation de l'« écocitoyen » grâce à une gestion « smart » des comportements humains pose cependant la question de la démocratie et du statut de l'écocitoyen dans une telle forme d'éducation. En effet, la promesse paradoxale du potentiel des indicateurs sur lesquels repose la smart city semble s'inscrire dans les problématiques du système démocratique tel que les décrit notamment Tocqueville dans De la Démocratie en Amérique(Alexis De Tocqueville 2019). Tocqueville ne craint pas que les individus en Démocratie « rencontrent dans leurs chefs des tyrans », mais plutôt « un pouvoir immense et tutélaire, qui se charge seul d'assurer leur jouissance et de veiller sur leur sort (...) absolu, détaillé, régulier, prévoyant et doux », ressemblant à la « puissance paternelle », mais rendant « moins utile et plus rare l'emploi du libre arbitre ». C'est bien cette dimension paradoxale et ambiguë que l'on retrouve dans les indicateurs qui apparaissent comme une tutelle détaillée et prévoyante, mais au dépens de la conservation d'une grande partie de la sphère privée et d'une pleine autonomie sur sa vie(Ibid., p. 4). Les données et qui

mettent à nu le fonctionnement biologique d'un individu (Doc 2) sont donc loin d'être de simples chiffres neutres mais bien une forme actuelle du pouvoir politique ou « bio-pouvoir » défini par Michel Foucault comme ensemble « *de prévisions, d'estimations statistiques, de mesures globales* » (Foucault 1997), « si subtil dans sa distribution, ses mécanismes, ses contrôles réciproques, ses ajustements » où on vient « se mêler de la vie des autres ». De même qu'en démocratie la promesse et l'idéal de l'égalité dans un système démocratique peuvent apparaître comme moyens rassurants de déléguer le pouvoir pour aboutir à un « despotisme doux », nous pouvons également nous demander si le pouvoir biopolitique de la smart santé et le paradigme immunitaire et individualiste de la smart science n'agissent pas aussi comme un *Pharmakon du despotisme doux*. Nous observons alors que le corps est aujourd'hui investi non seulement comme objet de normativités mais également de mesures qui permettent une optimisation et prise en charge de la santé individualisée aux dépens d'une délégation du pouvoir sur la vie à une instance supérieure et dont le pouvoir n'est pas localisable ni mesurable, les Big Data. Grâce à cet investissement du corps et de ces comportements par les nouvelles technologies d'information et de communication une nouvelle façon de former l'écocitoyen comme usager de ces technologies semble émerger. Les indicateurs apparaissent en effet comme opportunité de mieux cerner la complexité de notre système et de répondre à des problèmes humains et environnementaux de manière plus efficace, mais en échange d'une totale transparence de la réalité et d'une porosité entre les espaces privés et publics qui ne vont pas sans une normalisation du comportement humain désormais transparent et chiffré donc classé par rapport à des normes.

Cet idéal de transparence absolue se matérialise dans l'architecture des smart cities comme Nice Méridia (Doc 3) où les bâtiments transparents brouillent les limites entre l'espace privé et public ; son architecture-même prend donc une fonction



« Nice Méridia : un urbanisme de transparence, d'errance et d'artificialisation ? »

» <https://tse3.mm.bing.net/th?id=OIP.P5DU1f-kPLYwFxAVTJkGCwHaEL&pid=Api&P=0&w=313&h=177>

politique de *pouvoir disciplinaire* tel qu'il est symbolisé dans le modèle du « Panoptique » de Michel Foucault où il s'agit de « à la fois diviser l'espace, et le laisser ouvert, assurer une surveillance qui soit à la fois globale et individualisante (...) il s'agit de se servir de l'aménagement de l'espace à des fins

économico-politiques. »(Bentham 1977). L'architecture et l'urbanisme d'une smart city comme Nice Méridia semblent donc refléter d'une certaine façon le modèle du Panoptique foucauldien « celui d'une société transparente, à la fois visible et lisible en chacune de ses parties ; qu'il n'y ait plus de zones obscures ». Du point de vue du pouvoir qui s'exerce dans une Démocratie, nous pouvons donc observer que celui-ci acquiert une « résolution » plus importante « capable de pratiquer une analyse individualisante et exhaustive du corps social. ». Dans ce contexte c'est également tout le système de biopolitique et d'indicateurs de la smart économie quantifiant les données personnelles qui semble s'inscrire dans « les mutations économiques du XVIIIe siècle(qui) ont rendu nécessaire de faire circuler les effets du pouvoir, par des canaux de plus en plus fins, jusqu'aux individus eux-mêmes, jusqu'à leur corps, jusqu'à leurs gestes, jusqu'à chacune de leurs performances quotidiennes. » , afin d'obtenir un fonctionnement optimisé du corps collectif qu'est la population d'une ville, ce qui se résume dans le concept de *smart city*. Dès lors une formation écocitoyenne à travers la normalisation des comportements que nous avons observée dans le concept de l'écoquartier(Berthelot 2020) réapparaît dans le concept de la smart city. La transparence et visibilité totale et quantification des données privées et individuelles dans le cadre d'un système implique une forte dimension normative et évaluative qui accentue encore le rôle prédominant de l'*opinion* les Démocraties. Déjà dans La République de Platon(Platon et Cousin 2020), la *doxa* apparaît comme le principe qui alimente les systèmes démocratiques et cela semble encore plus explicite dans une société marquée par les indicateurs où « les regards ne rencontrent plus d'obstacles, que l'*opinion* règne, celle de chacun sur chacun. »(Bentham 1977).



C'est d'ailleurs également dans l'architecture que le paradigme individualiste des démocraties apparaît de façon flagrante. Ce qui fut déjà remarqué par Tocqueville au sujet des Démocraties (« un sentiment réfléchi et paisible qui dispose chaque citoyen à s'isoler de la masse de ses semblables et à se retirer à l'écart avec sa famille et ses amis [...] l'individualisme ne tarit d'abord que la source des vertus publiques ; mais, à la longue, il attaque et détruit toutes les autres et va enfin s'absorber dans l'égoïsme. »(Alexis de Tocqueville et Reynaud 2010, p. 125-127)), se reflète dans l'image de la smart city

dans le système néolibéral par une hyperindividualisation et une hyperpersonnalisation du quotidien et même de l'espace. En effet, on observe un aménagement de l'espace en îlots qui suppriment l'espace public pour devenir des surfaces d'errance et de transition des individus comme « électrons libres » qui vérifie bien l'hypothèse de la montée de l'individualisme dans les systèmes démocratiques.

Dès lors l'urbanisme et le système des indicateurs sur lesquels repose la smart city sont emblématiques du constat que « le pouvoir s'exerce » à travers des processus de plus en plus dématérialisés et complexes.(Foucault et al. 2004). Dans les démocraties néolibérales dominées par les indicateurs le pouvoir semble en effet être dilué dans des processus de pouvoir disciplinaire qui encadre les corps dans l'espace par un urbanisme planifié et transparent, et le pouvoir *biopolitique* et omniprésent des Big data notamment dans la smart santé. Et cette nouvelle forme d'éduquer et de transmettre des normes comportementales semble modifier la vision de l'écocitoyenneté qui sera communiquée.

C- D'une écocitoyenneté « disciplinaire » à une écocitoyenneté de « contrôle » ?

Il est cependant intéressant d'aller plus loin dans cette analyse des processus d'encadrement du corps pour *guider* vers l'idéal technologique d'une ville durable. Au-delà de l'analyse foucauldienne, nous pouvons constater que l'introduction des indicateurs et de l'intelligence artificielle opère une mutation des disciplines vers un pouvoir encore plus diffus et omniprésent. C'est ce glissement qu'observe Deleuze : « Ce sont les *sociétés de contrôle* qui sont en train de remplacer les sociétés disciplinaires. « Contrôle », c'est le nom que Burroughs propose pour désigner le nouveau monstre, et que Foucault reconnaît comme notre proche avenir (...) les formes ultra-rapides de contrôle à l'air libre, qui remplacent les vieilles disciplines opérant dans la durée d'un système clos. »(Deleuze 2018).

Ce « contrôle » n'est effectivement plus simplement matériel mais de plus en plus diffus, « à l'air libre » et difficilement localisable car numérique. Le pouvoir disciplinaire « constitue en corps ceux sur lesquels il s'exerce et moule l'individualité de chaque membre du corps ». Mais dans le concept de la smart city, le traitement de l'information et l'emprise sur le corps du citoyen atteint un autre niveau explicité par Deleuze : « Dans les sociétés de contrôle, au contraire, l'essentiel n'est plus une signature ni un nombre, mais un chiffre : le chiffre est un mot de passe, tandis que les sociétés disciplinaires sont réglées par des mots d'ordre (aussi bien du point de vue de l'intégration que de la

résistance). Le langage numérique du contrôle est fait de chiffres, qui marquent l'accès à l'information, ou le rejet. On ne se trouve plus devant le couple masse-individu. Les individus sont devenus des « dividiels », et les masses, des échantillons, des données, des marchés ou des « banques ». (Ibid.)

Ainsi, nous pouvons constater que le modèle du panoptique est conservé dans le modèle de la smart city, mais à travers des mécanismes d'économie comportementale dont la source n'est plus matérielle et palpable, mais au contraire désincarnée dans les flux numériques ; « les sociétés de contrôle opèrent par machines de troisième espèce, machines informatiques et ordinateurs dont le danger passif est le brouillage, et l'actif, le piratage et l'introduction de virus. » (Ibid.)

D- Une dichotomie spatiale et sociale

Nous avons vu, dans le Chapitre 2, à quel point les apprentissages corporels au contact de l'environnement formaient une partie essentielle de l'éducation écocitoyenne, notamment à travers le développement de *l'identité environnementale*. Ainsi, dans la philosophie de l'urbanisme d'une smart city comme Nice Méridia (doc 3) le regard est frappé par un effort d'intégration du végétal et du naturel mais formaté dans un aménagement synthétique et artificiel qui invite plutôt à une reconsidération critique du rapport de la culture et technique humaine à son environnement. Cette artificialisation de



« Une dichotomie spatiale et sociale entre le quartier des Moulins et la smart city en devenir »
<https://tse1.mm.bing.net/th?id=OIP.aGx42KoO0bh6EyanAN1IIAHaFV&pid=Api&P=0&w=228&h=165>

l'espace végétal dans le mouvement environnementaliste des smart cities fait également penser à l'aspect paradoxal du terme de *développement durable* que prétend intégrer la smart city. Le style urbaniste de la smart city tel Nice Méridia tout comme le concept de *développement durable* prétend d'une part symboliser la protection de l'environnement, mais d'autre part, elle communique l'idée de la *maîtrise* de l'environnement et de ses

risques potentiels pour l'être humain ; le terme de *développement* se concrétise ainsi dans le concept de la smart city par une optimisation de l'environnement dans une optique de progrès continu par la maîtrise et donc l'artificialisation de la nature par la technologie

humaine. Paradoxalement, se voulant écologique et donc connectée à la nature, l'architecture de la smart city peut apparaître comme le symbole d'une dichotomie fortement ancrée dans la pensée occidentale entre le naturel et l'artificiel, l'humain et le non humain et cette symbolique dichotomique peut apparaître comme le signe de domination de l'être humain sur la nature comme l'indiquent Deleuze et Guattari (Deleuze et Guattari 1980), puisqu'ils constatent une vision hiérarchique de l'ensemble du vivant qui fait que « nous sommes structurés selon les grandes oppositions binaires de la société », et notamment une segmentation selon les espèces ou classes sociales. Cette vision dominante de la pensée occidentale, surtout dans le domaine des sciences est parfois remise en question comme pour la biologiste et philosophe des sciences Donna Haraway qui critique la dichotomie dominante notamment entre l'humain et le non humain qui reste un présupposé d'une majorité de la science et philosophie occidentale (Donna Haraway) . Mais Haraway étend la portée des « dualismes antagonistes » à tout type d'opposition binaire que ce soit entre « culture et nature », « civilisé et primitif » ou « riche et pauvre » (ibid.) qui remettent toujours en question l'égalité en démocratie face à ces « dichotomies hiérarchiques » qui semble se creuser plus profondément avec la distinction d'une partie de la population dans une « communauté » technologiquement plus développée.

Dès lors cette dichotomie peut apparaître également dans les frontières qui se dessinent dans l'architecture et la symbolique de la smart city véhiculant l'image d'une entité cohérente, organique et optimisée à de nombreux niveaux qui peut aboutir à une vision *communitariste*. Celle-ci apparaît en contraste et opposition à des quartiers enclavés et moins développés, ce qui dessine une vraie dichotomie spatiale et sociale entre une future smart city comme Nice Méridia dont l'aménagement est optimisé dans le détail et le quartier des Moulins dont l'aménagement est loin d'être optimal (doc.4). L'image actuelle de ces quartiers de Nice montre bien la centralisation autour d'un pôle de prospérité et d'innovation technologique qui semble clos et fermé à la périphérie de bâtiments de type HLM manquant d'installations fonctionnelles.

E- Un scepticisme face à la montée du technocentrisme écologiste

Dans les images qui reflètent le système des indicateurs et le concept de *Smart city* (doc 2,3), c'est bien le paradigme du progrès technologique et du recours à la technique comme solution qui apparaît comme le principe de légitimité et la fin des

décisions politiques et sociales. Il paraît alors important de se questionner sur les limites et alternatives de ces présupposés et de ce parti pris. Ainsi, dans les propositions politiques décrites dans l'ouvrage d'André Gorz, *Capitalisme, Socialisme, Écologie, Désorientations, Orientations* (Gorz 1991), nous observons une inversion des critères de légitimité : la technique n'est plus une finalité et un impératif de la société mais devient un moyen puisque « les critères économiques de rendement et de rentabilisation maximaux sont subordonnés à des critères socio-écologiques » (*Ibid.*). Ces principes du socialisme peuvent alors devenir des fondements pour une critique de certains phénomènes de montées de la technique, notamment dans l'aménagement urbain.

Apprendre l'écocitoyenneté signifierait dès lors également de communiquer la réflexion et les questions politiques face aux problèmes socio-environnementaux, ce que Gorz traduit par « la prise en charge par chaque personne ou communauté de son propre environnement immédiat, de sa propre existence, de ses propres désirs et aspirations, de son propre épanouissement » (*Ibid.*, p. 95). Éduquer à l'écocitoyenneté, d'après les valeurs de l'« écologisme » que décrit Gorz, impliquerait donc de redonner aux citoyens une autonomie et une responsabilité sur l'oïkos, « leur propre environnement immédiat », donc également sur leur corps et leur mode de vie. Cette conception semble donc s'opposer à certains dispositifs d'hypervision qui « éduquent » en passant par le corps, mais impliquent d'après Gorz le risque de l'« aliénation ».

Dans l'exemple des smart-cities et des technopoles nous assistons à ce que Gorz décrit comme monétarisation générale de la société et des individus. En effet même le domaine de la santé devient un terrain de productivité et d'efficacité qu'on pourrait maîtriser par le progrès technique, notamment dans le domaine de la « smart-santé ». La construction du concept de technopole notamment présuppose une prise en charge modernisée et technologique de la santé des employés pour permettre une productivité maximale. Nous pouvons alors, d'une part, considérer le corps et la santé comme objet soumis à l'impératif de « travail socialement utile » ; puisque la thèse de la centralité du travail irait jusqu'à déterminer la fonction du corps dans la logique du Capital.

D'autre part, la technique surtout de la « smart science » est un exemple flagrant du pouvoir « biopolitique » permis à travers les données, les indicateurs les Big Data. Comme le considérait Bernard Stiegler (Stiegler, 2013), ses données et indicateurs sur la



Doc 2 : « La biopolitique de la smart santé »

<https://tse3.mm.bing.net/th?id=OIP.W9C5ovMsgLzOU3vE2e7dvgHaEc&pid=Api&P=0&w=258&h=156>

d'autonomie sur sa santé, sa vie. Nous pouvons ainsi remarquer la complexité de l'exemple du développement de l'application « MUSE » de monitoring urbain pour influencer le comportement face à la qualité de l'air. Celle-ci promet d'une part une optimisation de la santé par des indicateurs technologiques, mais pose d'autre part la question d'une perte d'autonomie de l'individu et d'une dépendance face à cette biopolitique de la smart-santé.

Enfin, la réflexion de Gorz sur la solution technocratique du « environnementalisme » s'opposant au concept « d'écologisme » décrit dans le paragraphe « L'autolimitation », pose la question des limites du progrès technologique, poursuivi dans un système conservant la logique du capital, comme solution aux problèmes sociaux et environnementaux. La smart city donne-t-elle des réponses aux problèmes d'impacts climatiques de l'anthropocène ? Gorz différencie justement cette solution environnementaliste : « Le ménagement ou la reproduction d'un environnement vivable peuvent être parfaitement assurés par le développement d'un éco-business, d'une éco-industrie, voire d'un technoéco-fascisme comme il en a été décrit par la science-fiction. Le capitalisme peut développer un éco-business très rentable en réponse à des commandes publiques, de même qu'il a développé une industrie d'armement très rentable. » (p.80). Mais la promesse des smart-cities, même si elle offre des opportunités dans la gestion technologique de l'aménagement n'opère pas une véritable « réorientation » politique et un « changement de paradigme », tel que l'envisage le programme du socialisme décrit par Gorz avec un dépassement du principe économique vers le « moins mais mieux ». Nous pouvons également considérer certaines insuffisances de la solution environnementaliste dans le domaine de la démocratie et de limitation de la société duale qui sont importantes dans la description de l'écologisme et du socialisme dans cet ouvrage. Nous observons en effet que la smart city et les technologies des Big data sont un bénéfice difficilement démocratisable et entrent plutôt en contraste avec des quartiers moins bien aménagés et aisés d'une ville ; on peut ainsi observer une véritable dichotomie

entre la future « Nice Méridia » optimisée technologiquement et le quartier des Moulins invisibilisé.

Ainsi, nous pouvons constater que le concept de la *smart city* pose la problématique d'une circulation encore plus subtile et complexe du pouvoir *biopolitique* et *disciplinaire* qui invite à se questionner sur le statut d'autonomie et de liberté individuelle dans le système démocratique dans lequel le concept d'« écocitoyen » prend sens. Mais nous observons également, comme pour le concept de l'écoquartier, que les répercussions spatiales, sociales et politiques de la technologie de cette évolution technologique sont inégales et approfondissent des dichotomies antagonistes dans la société qui remettent également en question la réalité de la valeur d'*égalité* inhérente à la définition de la Démocratie.

Face à cette conception technocentrique de la formation de l'écocitoyen, nous pouvons alors nous demander si la dimension politique n'y est pas conduite à l'arrière-plan. C'est en ce sens que André Gorz montre en quoi l'éducation à l'éco-citoyenneté comprend également une réflexion critique sur notre vie sociale et nos façons de consommer, qui se fonde cependant sur une certaine « autonomie » du citoyen qui implique une responsabilité par les « fondements de l'autonomie existentielle mais aussi les fondements de la socialité vécue et du tissu relationnel ». Le concept d'éco citoyen suppose une réflexion sur une manière durable de consommer, d'échanger des biens et des services pour fonctionner de façon complémentaire et synergique en société. Mais l'aspect de participation démocratique à la planification de la société et de la politique y semble essentiel puisque le socialisme est un système qui est construit par les citoyens et non prédonné, dans un contexte social et culturel. S'il est défini de manière scientifique et sans la participation et la co-construction, la prise en compte des « besoins et aspirations », alors ce système perd son sens véritable, défini par Gorz au début de l'ouvrage. L'importance de la façon de conduire notre vie, d'aménager notre « milieu » prend une dimension croissante ; la « technification du milieu » (p.67) s'opposerait ainsi à une autogestion des « désirs, besoins, la gestion de la santé » donc tous les termes qui structurent le pouvoir « biopolitique », le pouvoir sur la vie. Il devient alors d'autant plus important que des structures associatives et écocitoyennes permettent un aménagement démocratique de l'espace et du mode de vie concernant la santé, l'alimentation, l'éducation.

3.3. Campagne de communication publique de la smart city Nice Meridia : de l'écocitoyen au smart citoyen ; de la smart-city à la safe city ?

La communication territoriale touche aux sujets de la sécurité et l'appartenance à une communauté sur le territoire dont le citoyen devient l'ambassadeur. Dès lors la campagne de communication de la métropole Nice Côte d'Azur au sujet de la mutation qui s'opère sur le territoire par l'avènement de la smart city et des technologies basées sur les Big Data et les indicateurs, ainsi que la surveillance de l'environnement, apparaissent comme un thème particulièrement intéressant et important à analyser. Pour cela nous analyserons une partie de la campagne de communication publique sur le thème de la smart city, dont la « Brochure de présentation -innovation numérique » de la ville de Nice, ainsi que les visuels du site Internet de communication territoriale. En quoi l'introduction de ces nouvelles technologies d'hypervision et de surveillances modifient-elles le sens de l'éducation écocitoyenne ? En quoi l'éducation de l'écocitoyen, responsable et respectueux de l'oïkos (son environnement), devient-elle l'éducation du « smart- citoyen », gestionnaire de l'environnement et lui-même « géré » ? Enfin quelles problématiques politiques et éthiques implique cette nouvelle forme de communication publique

Le territoire niçois se présente aux citoyens comme ville pionnière menant une politique ambitieuse au service de l'amélioration de la vie des habitants, de l'optimisation de la gestion de la ville et de la création d'emplois ». Le système de 3000 capteurs offre ainsi une réponse technologique en termes de traitement de données environnementales. Au-delà de l'aspect écologique, c'est le « bénéfice » et le « bien-être » des habitants qui est mis en avant dans cette communication publique. .(<https://www.meet-in-nice.com/nice-smart-city>)

Le caractère de progrès technologique et la présentation tournée vers le citoyen sont donc mis en avant. Une vidéo de présentation sur le site de la ville de Nice présente ainsi un exemple de citoyen utilisateur de la technologie : « le monitoring urbain pour un territoire intelligent »(Ville de Nice - Nice.fr tv 2019). Le territoire « intelligent » doit donc devenir un cadre d'identification pour le « citoyen intelligent », le « smart citoyen ». Le cadre de la vidéo crée d'ailleurs un lien avec le climat niçois, le soleil, les plans de la ville. Un exemple concret de citoyen utilisant ces nouvelles technologies, intégrée dans un cadre visuel qui représente le cadre de vie niçois attractif au niveau touristique, et désormais « compétitif » au niveau des technologies de gestion et d'innovation

environnementale, fait de lui l'*ambassadeur* de son territoire qui montre l'exemple de l'intégration des technologies innovantes à son mode de vie.

A- La figure du « smart citoyen » comme « consom'acteur »

La communication publique devant de plus en plus tenir compte du destinataire comme « acteur », refusant un processus « top down », la communication de la smart city niçoise invoque le terme du « consom'acteur ». Le smart citoyen, adhérent à la communauté connectée devient ainsi *maître de* ses dépenses énergétiques, il est présenté comme participant actif dans son l'évolution écologique et économique de sa ville.

(« La mise en œuvre de la transition énergétique induit pour une collectivité une participation active des citoyens, qui deviennent ainsi des « consom'acteurs-producteurs ». Les Smart Grids (réseaux intelligents) qui permettent la création de boucles d'énergie autonomes qui permettent l'implication du consommateur dans la réduction de sa consommation énergétique. <https://www.meet-in-nice.com/nice-smart-city>).



I:<https://www.nicecotedazur.org/kiosque/view/affiche-safe-smart-city-2017>

L'identité du territoire niçois semble dupliquée sur l'image de l'affiche déclarant « Participez à l'expérience Nice Smart Valley et devenez un smart citoyen ». Cette communication apparaît comme une invitation à entrer dans une nouvelle communauté. En effet, d'après la

symbolique de l'affiche, on peut considérer que l'avènement du smart citoyen demande une nouvelle lecture du concept de ville. Dès lors, « la smart city transgresse les territoires » en créant une nouvelle forme d'appartenance définie par la connectivité et la devise « liberté, égalité, connectivité » (« Colloque Smart City » 2019). Certes, cette évolution de la notion de territoire à laquelle s'adapte la communication est propre à la ville qui « est toujours en évolution », mais l'important dans cette évolution reste la capacité de pouvoir vivre ensemble et de co-construire » la citoyenneté en mutation. (« 3 questions sur la Smart City - Vincent Meyer - YouTube »). L'important est alors de considérer cette communication publique de façon critique pour éviter d'accepter la mutation *connectée* du territoire définie par un « déterminisme technologique du Top Down qui impose une vision qui ne serait qu'une division »(*Ibid.*).

La brochure présentant les innovations technologiques de la ville de Nice met en avant le « smart citoyen » comme « acteur de sa sécurité » par l'intermédiaire des innovations technologiques :

« Les habitués de l'avenue Sainte-Marguerite n'en croient pas leurs yeux : l'orage de la nuit a provoqué un éboulement de terrain dangereux, à la sortie d'une courbe. Un riverain se saisit de son Smartphone, se connecte à l'application « Risques Nice », s'enregistre, signale sa position grâce à la géolocalisation et prend même une photo des lieux avant d'envoyer son message. 2 heures après le site est sécurisé. Avant la fin de la matinée, la route est déblayée. Fin du désordre. Encore une fois, le citoyen est l'acteur de sa sécurité dans sa ville. » (« Brochure-innovation-numérique.original.pdf », p. 22)

Le smartphone et les interfaces numériques sont présentés comme outils de maîtrise du risque et de l'environnement. L'affiche appelant à « devenir smart citoyen » (Doc.1) présente ainsi le territoire niçois reflété sur un écran. L'image reflète le fantasme de l'ubiquité et d'interconnexion par le réseau virtuel, et en même temps de la puissance d'agir individuelle de chaque citoyen à travers le « clic » sur son écran représenté par la main. La taille de celle-ci étant égale à celle de l'image de la ville de Nice sur l'écran, renforce l'idée de la puissance d'agir du citoyen à travers un geste simple qu'est le recours à une application. Entre l'exemple pratique de la brochure évoquant, le « site sécurisé » et « la fin du désordre » et la métaphore visuelle de l'affiche, c'est bien une image d'un citoyen niçois « gestionnaire » de son territoire, garant de l'« ordre ». La communication écocitoyenne présente ici l'*écocitoyen* comme celui qui maîtrise son *oikos* (éco) et devient « smart-citoyen ».

D'autre part, ce qui ressort dans l'ensemble de cette communication c'est l'idée d'appartenance à une nouvelle forme d'identité et de communauté caractérisée par l'usage des « smart » -technologies. Le recours au Smartphone est en effet présenté comme un appel au bien commun du territoire, le citoyen devenant « l'acteur de sa sécurité dans sa ville ». Cette communication répond ainsi à un double besoin de sa cible étant la sécurité individuelle (« sa sécurité ») et, d'autre part, l'appartenance à une communauté (« dans sa ville »).

B- Une communication individualisante : (sur)veillance des citoyens ?

« Nous avons créé un entrepôt de données unique en France permettant l'hypervision en temps réel, avec des fonctions prédictives pour mieux piloter le territoire. » a

précisé Christian Estrosi, Député-Maire de Nice, Président de la Métropole Nice Côte d'Azur. (Ville de Nice - Nice.fr tv 2019)

La promesse de l'individualisation de la smart city est communiquée aux citoyens par des messages mobiles sur des voitures électriques dotées de capteurs. Celles-ci représentent l'identité de Nice et en même temps de la smart city. Le bleu azur fait écho au logo de la métropole, à la Méditerranée et en même temps à la promesse d'un air pur et moins pollué.



https://www.meet-in-nice.com/resources/block/2f/thumbs/8666_0_554a05dcd45c3_dd29db20c68a7d04ec809f5428552fded182a672.jpg

Les smart technologies sont personnifiées à travers des messages qui s'adressent directement aux citoyens : « Je veille sur votre qualité de vie, grâce à mes capteurs d'air et de bruit ! » Le slogan ne semble pas choisi au hasard. La phrase mélodique rime et comporte des allitérations en « v » et en « r ». Le « v » fait d'ailleurs un lien entre les trois termes décisifs : « veille » ; et « vie » relèvent le terme central du message communiqué qui est l'adjectif « votre ». En effet, ce qui se distingue particulièrement dans cette communication territoriale autour des nouvelles « smart » technologies, c'est le rapport individuel à chaque citoyen. Les indicateurs apparaissent comme la promesse presque utopique de « veiller » sur la « qualité de vie » de chaque citoyen du territoire, en étant d'ailleurs en circulation dans la ville pour faire passer le message et prouver leur présence. La question qui se pose face à la réception de ce message c'est si le citoyen niçois retiendra le verbe « veiller » ou « surveiller ». En tenant compte du cadre général de la communication, qui est une ville ou certains citoyens se plaignent de la surveillance par caméras accrue et des messages automatiques sur les places publiques pour faire respecter les gestes- barrières, on peut se demander quel serait le ressenti des Niçois par rapport à une telle communication et quel débat public cela implique.

C- Le fantasme de la « clé » pour la maîtrise du territoire ?

La communication publique autour des innovations technologiques du territoire niçois s'impose cependant comme une vision presque « enchantée » de la solution aux problématiques sociales et environnementales. Les réponses aux attentes des citoyens sont formulées à travers un impératif technocentrique auquel il est difficile de résister. En effet, la brochure de présentation parle « temps d'extraordinaires mutations », puisque « grâce à la révolution numérique, le monde est entré dans un nouveau cycle de croissance et d'innovations sans doute unique dans l'Histoire ». (« Brochure-innovation-numérique.original.pdf ») Le règne de l'« hypervision » apparaît ainsi comme étape quasi nécessaire dans le *progrès* historique. Le solutionnisme technologique dans cette communication est assez frappant puisque le texte annonce que : « nous disposons désormais d'une « clé » qui dissout la difficulté en offrant l'accès à des solutions toujours plus innovantes. »(*Ibid.*). Le terme de « croissance verte » qui apparaît a priori comme un oxymore devient ici la « nouvelle croissance ». La smart city et ces dispositifs d'hypervision apparaissent comme une réconciliation avec la cause environnementale, comme « alliance nouvelle entre le « durable » et le « numérique », entre l'écologie et les nouvelles technologies » puisque « la Métropole Nice Côte d'Azur a fait le pari d'un mariage heureux entre ces deux forces ».

L'adjectif « smart » avec une valence méliorative accompagne la description de presque tous les projets. Cependant cette qualification peut apparaître comme problématique car polysémique et parfois vide de sens. Sur quels fondements, de quel point de vue considère-t-on qu'un dispositif soit « smart » ? Suffit-il que le dispositif soit basé sur un transfert de données et d'indicateurs pour que celui-ci puisse être qualifié d'intelligent ? Ou faudrait-il l'analyser d'un point de vue plus complexe et différencié par des spécialistes de la biodiversité, d'efficacité énergétique mais aussi un avis éthique et critique des utilisateurs, des citoyens. Des processus de co-création et de géogouvernance participative ne seraient-ils pas essentiels à l'aménagement du territoire à travers de dispositifs techniques qui apparaissent comme hermétiques pour la plupart des citoyens ? Le fait de présenter tout dispositif comme smart, établit un a priori technocentrique qui pourrait avoir tendance à écarter les regards critiques ou les questionnements démocratiques sur la technique dite « écocitoyenne ».

Dans une conférence d'éducation relative à l'environnement dans les milieux urbains, Lucie Sauvé identifie ainsi plusieurs questions-clé dans la communication et l'éducation territoriale urbaine. L'éducation écocitoyenne des villes s'intéresse à plusieurs problématiques sociales « replis identitaires » et qui touchent au corps physique mais aussi « biopolitique » (Foucault 1997) des citoyens (« difficile accès à l'alimentation saine , surveillance accrue »)(Lucie Sauvé 2019b). Mais elle soulève aussi le « Problème des villes intelligentes » en se demandant : « seront-elles plus intelligentes que nous ou aura-t-on de la place pour y participer ?, »(Ibid.)

D- « Smart » city- Safe city ?



<https://www.nicecotedazur.org/kiosque/vie/affiche-safe-smart-city-2017>

Nous pouvons observer, sur les sites Internet de communication territoriale, que le paradigme sécuritaire et « immunitaire » est mis en valeur, la Smart City se présentant comme une normalisation des comportements, « détectant » le risque qui sort de la norme. « En matière de sécurité, Nice dispose du premier centre de supervision urbain de France, créé en 2010. Sa vidéo-surveillance consiste en 2 348 caméras et un réseau relié à un Système de Vidéo Protection Intelligent, capable de détecter automatiquement et en temps réel tout comportement "anormal" » (<https://www.meet-in-nice.com/nice-smart-city>).

L'écocitoyen en tant que celui qui prend soin de l'oïkos, du bien commun, devient donc le smart citoyen qui prend part à l'hypervision, présentée comme solution juste et écologique, au service du bien commun. Cela apparaît dans l'ensemble de la brochure de présentation adressée aux citoyens où le vocabulaire de la sécurité et de la surveillance se mélange à celui de l'écocitoyenneté. « Tout voir... c'est plus sûr ! Le Centre de Supervision Urbain s'est imposé comme un outil au service du bien vivre ensemble : une observation en continu de l'espace public contribue à plus de sécurité, sert la justice et... induit moins de pollution. Plus d'un millier de caméras tournent 24h/24 au service des habitants, des visiteurs et du territoire. » (« Brochure-innovation-numérique.original.pdf ») Le communiquant crée ainsi un pont rhétorique

entre la communication écocitoyenne et l'adhésion aux mutations technologiques, puisque celles-ci apparaissent comme étant « au service » de l'individu, de tous les citoyens, de l'environnement comme « oikos », bien commun auquel aspire l'écocitoyen, désormais « smart ».

Nous pouvons donc désormais observer un glissement de la communication de la « smart city » vers celle de la « safe city ». Olivier Tesquet remarque ainsi : « Il y a encore quinze ans, aux glorieux temps des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), on parlait volontiers de smart city, la ville intelligente(...) Mais dans les années 2010, sous l'impulsion de la Chine, cet horizon a fini par s'évanouir au profit d'une déclinaison plus autoritaire.(...) Le prenant au pied de la lettre, la ville sûre n'entend pas seulement optimiser la consommation d'eau ou d'énergie, mais aussi rationaliser la circulation des individus. Faire rentrer la police dans la polis. »(Tesquet 2021, chap. Surveillance de masse, surveillance massifiée). L'optimisation des techniques de mesures intelligentes ne signifie, pour Tesquet, donc pas uniquement une évolution quantitative de l'optimisation énergétique mais également une mutation qualitative de la politique et de la citoyenneté. Rationaliser l'environnement et l'urbanisme d'une ville signifie donc rationaliser les citoyens et le fonctionnement commun de la « polis » quand « la vidéosurveillance devient intelligente, la reconnaissance faciale s'invite à chaque coin de rue, drones et tourelles sont autant d'agents chargés d'huiler les rouages »(*Ibid.*).

Le développement d'une réflexion critique et éthique paraît donc important dans cette communication souvent univoque et peu nuancée, impliquant cependant des problématiques morales et politiques, surtout quand les expérimentations sur la biométrie entrent en jeu. C'est en confrontant les avis divergents du PDG de l'entreprise informatique « 22 » et de l'association « La Quadrature du Net »(Thomas Bornot 2021), que nous pouvons prendre conscience de l'importance du rôle de la CNIL et des limites juridiques et éthiques dans l'usage des technologies d'hypervision numérique. Une communication publique visant l'éducation à l'« écocitoyenneté » semble donc également impliquer une information complexe et objective du citoyen soucieux de respecter les devoirs envers son milieu de vie commun(oikos), tout en exerçant ces droits démocratiques. Et celle-ci semble passer par les implications légales et politiques de ces mutations sociales.

La surveillance par caméra et la création d'alertes permettent ainsi un « tracking d'objets et d'événements »(*Ibid.*), une éducation à travers des processus « disciplinaires »(Foucault 2014) qui semble, à première vue, pouvoir répondre aux objectifs d'écocitoyenneté. Comme le dit W. Eldin de « 22 smart City », les logiciels peuvent ainsi chercher « un peu d'écologie, un peu d'intelligence sociale, de comptage des flux... », selon les « règles » algorithmiques qui définiront la « gestion du territoire » et, avec la biométrie, la gestion biopolitique des corps de ses citoyens. Ce qui apparaît alors c'est le rôle politique de cette surveillance sur le corps du citoyen où la norme et le calcul prennent part à l'exercice de la justice et à la formation d'une nouvelle figure du « bon citoyen », le citoyen « normal ». En effet, pour Benoît Piédallu de la « Quadrature du Net », la caméra devient un « fantasme », celui « de détecter des événements qui sont considérés comme inacceptables dans la ville (...). Demander à l'ordinateur de prendre des décisions pour la politique et surtout pour la police, c'est dire : « Qui est le bon citoyen ? C'est celui qu'on n'a pas détecté durant sa surveillance jusqu'à ce qu'il fasse une erreur. »(Thomas Bornot 2021). C'est alors également le concept de la justice qui est inversé, puisque la smart-surveillance consiste à « prouver qu'on n'a pas commis de délit au lieu que ce soit la justice qui prouve que vous en avez commis un »(*Ibid.*).

Ce regard sur l'emprise des techniques de surveillance et surtout de la biométrie de la smart city sur le corps des citoyens fait alors émerger de nouvelles problématiques politiques souvent absentes dans les communications publiques. Les techniques de surveillances décrites par Foucault comme processus « disciplinaires » peuvent ainsi être interprétées comme le « renversement de l'axe politique de l'individualisation »(Foucault 2014, chap. Le Panoptisme), puisqu'avec l'avènement des technologies numériques, le pouvoir sous la forme d'instruments technologiques omniprésents devient « plus anonyme et fonctionnel ». Les technologies numériques deviennent alors ce pouvoir qui crée un nouvel individu, le « bon citoyen »(Thomas Bornot 2021) ou le citoyen « normal », à travers les « surveillances », « les observations », « les mesures comparatives qui ont la « norme » comme référence »(Foucault 2014, chap. Le Panoptisme). Le thème de la smart city et le pouvoir qui s'exerce sur les corps des individus peuvent donc légitimement devenir un sujet de débat public pour traiter ses effets sur la vie politique des citoyens. Il faut ainsi constater que ces mutations ne sont pas neutres mais représentent bien « le moment où on est passé de mécanismes historico-rituels de formation de l'individualité à des mécanismes scientifico-disciplinaires, où le

normal a pris la relève de l'ancestral, et la mesure la place du statut, substituant ainsi à l'individualité de l'homme mémorable celle de l'homme calculable, ce moment où les sciences de l'homme sont devenues possibles, c'est celui où furent mises en œuvre une nouvelle technologie du pouvoir et une autre anatomie politique du corps »(Ibid.). En analysant la communication publique sur la smart city, nous retrouvons en effet l'image d'un pouvoir de plus en plus « anonyme » car numérisé par les données et indicateurs et « fonctionnel » car précis et servant un impératif technique. De ce fait elle crée littéralement une nouvelle « anatomie politique du corps », en valorisant socialement le « smart citoyen », calculant et calculable à travers l'usage des technologies de smart-santé et dispositifs de sécurité numériques.

Une autre remarque peut être faite sur le fait que la communication publique sur les dispositifs de la smart city n'est pas un enjeu purement public. L'association la « Quadrature du Net » rappelle ainsi le rapport de la Cour des Comptes de 2019, indiquant ces nouvelles technologies comme grandes dépenses des collectivités en partenariat avec des entreprises privées. Dans une campagne de communication publique mettant en valeur les technologies d'hypervision de la smart city, il est alors intéressant de se questionner sur l'émetteur du message et son positionnement qui brouille les limites entre le public et le privé, entre les représentants politiques et les entreprises technologiques. Le problème pour la démocratie apparaît alors quand les « problématiques régaliennes(sont) déportées sur des technologies privées »(Thomas Bornot 2021). Nous pouvons ainsi toujours questionner une les campagnes de communication territoriales pour faire la part entre le marketing privé et le marketing public pour ne pas tomber dans un solutionnisme technologique qui considérerait tout outil doté du préfixe « smart » comme le, remède à tous les problèmes en termes de politique et d'écocitoyenneté. Piédallu remarque en effet que la « réponse à des problèmes politiques avec des outils compliqués et consommateurs», qui est donc mise en valeur dans les communications territoriales publiques comme celle de Nice Méridia, signifie également qu'il y a un « produit à vendre (...) des outils de surveillance automatisés »(Ibid.).

E- Une instrumentalisation du corps au nom de la crise environnementale : la surveillance peut-elle faire partie d'une éducation écocitoyenne à travers des processus disciplinaires et biopolitiques ? (Référence au webinaire « Société de surveillance : fantasme ou réalité ? »)

Dans le webinaire « Société de surveillance : fantasme ou réalité ? », Olivier Tesquet s'exprime ainsi au sujet de son livre Etat d'urgence technologique pour parler de la technologie de surveillance des citoyens dont l'utilisation et l'acceptation s'accroissent dans les états de crise. Il parle ainsi d'un « capitalisme de la surveillance » et d'une « accélération des dynamiques sécuritaires » (Olivier Tesquet, Magali Roubaud-Soutrelle, et Jacques Araszkievitz 2021) dans les états de crise, notamment quand il s'agit de la sécurité sanitaire. Qu'en est-il alors dans un contexte de crise écologique et environnementale, d'une raréfaction des ressources sur laquelle insiste, comme nous l'avons vu, l'éducation écocitoyenne construite en référence au développement durable ? Nous observons ainsi avec Tesquet, que la banalisation de l'utilisation des technologies biopolitiques et disciplinaires et « un régime où l'expérimentation prévaut » (Ibid.) sont souvent légitimés au nom d'un état d'incertitude à laquelle la technologie semble remédier.

Avec une économie comportementale que nous observons dans l'utilisation du nudge ou dans les technologies de la smart city, nous constatons que le corps n'est pas seulement le lieu d'apprentissages corporels et affectifs qui redonnent du sens à l'écocitoyenneté et à un engagement écocitoyen profond. Le corps du citoyen est également un instrument par lequel circulent les « pouvoirs-savoirs » (Foucault 2014, part. 1) qui, sans distance critique, risquent, au lieu de le reconstruire, de réduire le sens de l'écocitoyenneté. Ce serait en effet oublier la dimension critique et démocratique de l'écocitoyenneté sur laquelle insistent les éducateurs en ERE, qui requiert « le développement de la pensée critique, liée aux enjeux de l'information et de la communication » et « invite à la réflexion éthique et à l'exercice de la démocratie dans le cadre de la formation morale » (L. Sauvé et Dansereau 2002, p. 14). Interroger les « enjeux de l'information et de la communication », implique donc également de se poser la question politique et éthique de la forme de l'éducation à l'écocitoyenneté. Il s'agit alors de remarquer que toute forme d'éducation et de communication n'est pas neutre ; pour se demander si toute technique, qui s'exerce sur le corps au nom de la crise environnementale et d'une gestion efficace des ressources, est également légitime. Il s'agit également de remarquer que « tout ce qui est faisable n'est pas souhaitable » et que la question éthique et politique n'est pas réductible à un problème d'efficacité dans la gestion de l'environnement. Il semble que donner du sens à l'éducation écocitoyenne, c'est aussi questionner le rapport entre l'oïkos (milieu de vie) et la citoyenneté, pour

« permettre au jeune de porter un regard critique sur son environnement »(Ibid., p. 160). L'écocitoyenneté acquiert alors une double signification pédagogique : son objet de réflexion ne serait pas uniquement l'action du citoyen sur l'environnement, mais également l'action de l'environnement sur le citoyen. Ainsi, c'est cette dimension problématique qui est traitée dans le webinaire par une citoyenne et mère de lycéen : elle soulève que l'expérience menée sur la reconnaissance faciale d'un lycée à Nice et à Marseille forme de futurs citoyens qui grandissent avec des méthodes de surveillance « disciplinaire ». Le thème de la gestion du corps dans un environnement où s'exercent des stratégies techniques a donc permis un échange citoyen qui révèle une autre dimension du rôle du corps dans l'éducation écocitoyenne.

Conclusion

Dans ce mémoire nous avons réfléchi sur les apports et la légitimité d'un appel au corps comme levier de l'éducation à l'écocitoyenneté. À travers la confrontation à la réalité concrète des engagements écocitoyens dans le cadre associatif et activiste, nous pouvons donc conclure que le corps dépasse son simple rôle de d'accessoire et soutien matériel de la cognition dans l'apprentissage. En effet, nous avons découvert, par les entretiens et recherches-actions, que le corps devient une médiation du lien social et affectif avec l'environnement, qui pourra alors être vécu comme l'oïkos envers lequel nous ressentons une obligation éthique et morale. Ce sont donc ces événements physiquement vécus et incarnés, le contexte sensoriel et émotionnel d'une action pour l'environnement qui peuvent impulser une réflexion et ainsi une action politique qui s'élargit à la sphère non humaine. Dans de nombreux témoignages, c'est à travers ces « apprentissages corporels » que se construit le sens de l'écocitoyenneté et de l'engagement pour les individus. Dans l'activisme cet apprentissage s'opère souvent par des expériences cathartiques et marquantes pour la mémoire sensorielle et motrice. Elles deviennent alors transformatrices pour le sujet qui sera entièrement impliqué dans la cause. Il sera alors amené à un questionnement moral, politique et parfois juridique, impulsé dans l'action corporellement vécue, celui d'une action citoyenne à l'action écocitoyenne. Mais c'est aussi dans l'information et la communication écocitoyenne dans les associations comme « Écuries SC » ou « Shilakong » que le corps des citoyens est sollicité à travers le travail commun et les activités physiques dans les chantiers participatifs. Cette « école d'écocitoyenneté » en action se manifeste alors comme une

forme d'engagement particulièrement profond, car connectant directement le sujet au contexte et au résultat concret de l'action écocitoyenne physiquement vécue, tout en permettant la création de sociabilités entre les êtres vivants et autres habitants du milieu de vie.

C'est bien cette recherche de sens et de lien affectif avec la cause écocitoyenne qui deviennent des enjeux majeurs de l'éducation à l'écocitoyenneté, surtout à destination de la jeunesse. Les fondements écosophiques d'une éducation par les apprentissages physico-sensoriels et affectifs au contact de l'environnement peuvent donc contribuer à la formation d'une « identité environnementale », comme prémisse de l'engagement et de l'action écocitoyenne. A travers les recherches actions dans l'éducation à l'environnement au contact des enfants, j'ai pu expérimenter que, peut-être encore plus que pour les adultes, le sens de certaines valeurs ou gestes, comme les éthiques de la Permaculture ou le compostage, n'apparaissait pas pleinement sans une implication corporelle et affective de l'apprenant. La consolidation des notions et l'éveil d'une conscience et d'une réflexion sur l'écocitoyenneté semblent se construire par une mise en pratique des comportements et le vécu corporel d'expériences significatives au contact d'un lieu où ils ont été physiquement présents et actifs. Ces expériences qui donnent sens à l'apprentissage apparaissent surtout à travers l'interaction avec le milieu, l'éveil sensoriel et une mise en pratique physique de gestes écocitoyens, en rapport avec les aspects éthiques discutés. Mais c'est également l'expérience corporelle de la *joie* et le développement d'un rapport affectif à un environnement concret qui apparaissent comme une réponse possible à des formes d'éco-anxiété et de déconnexion avec l'environnement comme sphère de vie sociale et politique, et ainsi de déconnexion avec toute forme éventuelle d'engagement écocitoyen. Or, le corps n'apparaît pas comme une médiation-miracle qui permettrait le formatage de l'écocitoyen, puisque tout individu aura sa manière de réagir face à la méthode pédagogique proposée, le changement à travers les apprentissages corporels ne sera donc pas automatique. Et le propre de cette forme d'éducation semble bien résider dans l'acceptation des différents contextes et différentes réponses face à cette communication. L'apport des apprentissages corporels et sensoriels ne doit donc pas apparaître comme une méthode de formatage externe qui s'exercerait sur le corps du citoyen, mais plutôt une tentative d'éveiller une forme d'obligation morale et politique interne, en considérant l'individu dans sa dimension affective et somatique, autant que cognitive.

Mais nous avons surtout constaté que la façon d'intégrer le corps dans l'éducation écocitoyenne implique le choix pédagogique et idéologique d'une *conception* de l'écocitoyenneté. L'éducateur ou le communicant fait alors le choix entre une approche « critique et participante », impliquant le corps dans une pédagogie expérientielle, pragmatique, affective et coopérative ; une écocitoyenneté de « responsabilité personnelle » éduquée à travers et une gestion du corps behavioriste valorisant la « discipline, l'individualisme, l'efficacité, la performance » (Lucie Sauvé et al. 2017, p. 112). Dès lors, cela nous a amené à considérer de façon critique le fantasme de façonner l'écocitoyen en instrumentalisant le corps comme moyen disciplinaire et biopolitique d'intériorisation normative de gestes définis comme écocitoyens. Si, au nom de la cause environnementale, le corps peut devenir la source d'une réflexion et action politique (Chap.1 et 2), il peut également devenir l'instrument d'un pouvoir politique. Paradoxalement, l'appel aux mécanismes du corps peut autant donner sens à la dimension éthico-politique de l'écocitoyenneté, que complètement l'évacuer dans le concept de l'éco-quartier ou de la smart-city. Le politique y est réduit au dépend d'une solution technologique et environnementaliste qui ne se construit pas « avec », mais plutôt « à l'insu » (Granchamp et Glatron 2016) des citoyens. Puisque le corps devient un lieu de l'exercice du pouvoir et donc un enjeu de la citoyenneté, devenir un « écocitoyen critique » (Lucie Sauvé et al. 2017), ce serait aussi être conscient de la façon dont l'oïkos façonne l'individu, de même que l'individu est responsable de son action sur l'oïkos. Nous retrouvons alors cette interdépendance entre le corps et son environnement décrite dans la théorie cognitive de l'éducation. Varela cite ainsi Merleau-Ponty pour illustrer la théorie de l'« énaction » dans l'apprentissage corporel où « l'organisme donne forme à son environnement en même temps qu'il est façonné par lui » (Varela, Thompson et Rosch 2017, part. Introduction).

Ce que nous pouvons avant tout retenir, c'est que l'éducation écocitoyenne et le rôle qu'y joue le corps n'est pas une définition unifiée, mais implique des approches et des façons de faire appel au corps qui s'avèrent conflictuelles, voire contradictoires. C'est que la conception de l'*écocitoyenneté* n'existe pas a priori ; elle demeure un « jeu de langage » (Wittgenstein 2014) dont les *règles* se construisent dans la sphère publique. Et nous avons vu qu'elle acquiert son sens politique et entier en tant qu'écocitoyenneté « critique et participante » (Lucie Sauvé et al. 2017, p. 111) essentiellement en étant activement construite à travers des apprentissages corporels dans l'environnement et par

l'action dans la sphère publique. Dans le cas contraire ses *règles* s'imposent comme contrainte ou *gestion* externe et annulent le rapport « citoyen » à l'oïkos auquel aspire l'éducation écocitoyenne en ERE.

Regard personnel sur le mémoire et difficultés

Or, c'est sans doute le travail sur le mémoire à travers les recherches-actions dans l'éducation environnementale et les entretiens avec des acteurs du changement écocitoyen, qui ont été pour moi la forme la plus authentique de « embodied learning ». En effet, j'ai pu expérimenter, depuis mon arrivée à Nice depuis Berlin en 2018, une forme d'engagement dans les associations locales qui est né en venant sur le lieu, en faisant connaissance avec des personnes et des parcours de vie inspirants. Personnellement, j'ai pu constater qu'une forme d'engagement écocitoyen acquit son sens pour moi, dans le vécu concret de transitions locales, avec toutes les joies et difficultés directement éprouvées et remémorées. Le côté affectif et physique de cette éducation écocitoyenne fut sans doute l'aspect décisif pour mon engagement dans l'éducation à l'environnement et les chantiers associatifs. Les échanges et les observations de ce travail ont donc donné lieu à un recul et une réflexion sur le développement de mon propre parcours dans les associations et dans les projets pédagogiques. J'en retiens surtout que ce sont des souvenirs très concrets, ayant suscité des souvenirs marquants à travers des échanges avec les enfants, les membres de l'association et enfin l'environnement qui me motivent aujourd'hui à m'investir dans le domaine de l'animation et de l'ERE. Enfin, un regard théorique sur différentes pédagogies et le croisement des savoirs, des méthodes et des approches en éducation environnementale m'ont donné envie de creuser le sujet et de continuer à acquérir des expériences complémentaires dans différentes associations.

Dès lors l'apport et en même temps la difficulté des recherches-actions dans ce travail résident dans l'implication personnelle et subjective dans l'action qui se manifeste sans doute dans l'écriture et dans la façon de mener les entretiens. Une posture objective et détachée reste alors illusoire, puisque la participation active requiert que le sujet est lui-même impliqué dans un apprentissage « incarné » (embodied) et par conséquent affectif. De plus, un investissement dans la pratique faisait que la part de l'*action* dans la recherche-action l'emportait souvent sur la *recherche* dans mon cas. Il était parfois difficile de concilier les deux et de se concentrer sur la rédaction du mémoire à côté des chantiers participatifs, des animations, des réunions ; la gestion du temps et la charge

mentale s'avèrent des facteurs non négligeables. Enfin, dans ce premier travail de mémoire, j'ai sans doute sous-estimé le volume d'entretiens qui s'accumulent pendant la recherche. Le fait de renoncer à posteriori (faute de place et de temps) à traiter des témoignages et entretiens de personnes, que j'ai sollicités et qui ont donné leur temps, n'était pas facile.

Annexes

Annexe 1

Entretien avec Audrey de l'association « Ecurie SC Centre d'Épanouissement pour équidés » (29.01.21, 13h10)

L'entretien avec Audrey, activiste de l'association Ecurie SC, permet un regard sur le rôle du corps, des sens et des émotions dans l'apprentissage et l'engagement écocitoyen. Des expériences émotionnelles vécues en présence de l'animal et des souvenirs concrets et kinesthésiques de la souffrance animale joueraient donc un rôle dans la perception des êtres vivants non humains en tant qu'être sensibles et sociaux dignes d'empathie.

Cela permet le questionnement sur le rôle du corps, et non seulement des processus rationnels et cognitifs, dans la connaissance et donc l'apprentissage et la communication du changement.

Le concept de « l'apprentissage incarné » (Drew 2015) illustre ces théories de la communication. Par ailleurs cet aspect de la communication du changement et de l'éducation à l'écocitoyenneté trouve son appui psychologique dans le paradigme actuel des sciences cognitives de l'« éaction » (Varela, Thompson et Rosch 2017). Les recherches sur la nature des processus cognitifs mettent ainsi en évidence le rôle prépondérant de l'action corporelle et motrice dans la connaissance, ce qui contredit la séparation classique de la partie motrice et cognitive dans le processus d'apprentissage et d'éducation. La prise en compte de la complémentarité de la dimension contextuelle, émotionnelle et corporelle avec les processus de consolidation cognitive et conceptuelle peut être intéressante dans les stratégies de communication et de sensibilisation écocitoyenne.

Je rencontre Audrey dans son association Ecurie SC à Tourrette-Levens. Ensemble nous commençons à nous occuper des chevaux alors donner à manger leur donner du foin. une école de ostéopathie est venu pour s'exercer sur un cheval malade tout en lui permettant d'avoir un traitement après de longues années d'exercice de course sportive .

- Peux-tu présenter brièvement l'objectif de ton association ?
- Notre association s'appelle écurie SC Centre d'épanouissement pour équidés. Initialement elle est dédiée au sauvetage de chevaux poneys et ânes destinés à

l'abattoir que ce soit pour la consommation humaine ou la consommation animale. Donc ça peut être des abattoirs français comme étrangers, principalement étrangers d'ailleurs. Donc Italie Belgique beaucoup d'associations belges, on peut aussi avoir des chevaux de l'Uruguay. Après il y a aussi beaucoup de pays qui prennent les chevaux à l'engraissement à partir du moment où ça sort de la France on dépasse la loi française, notamment en Allemagne. Donc on perd la traçabilité de toutes ces grosses fermes qui doivent s'approvisionner régulièrement et le champ d'action s'élargit.

- Donc Ce sont essentiellement des chevaux de course ?
- Alors pas seulement. Ils prennent un peu de tout. Ce sont des chevaux de course, de famille te concours, de police et même des élevages qui font faillite. En général, soit il se déplace et vient à la rencontre, soit les éleveurs viennent à eux, soit des marchands ,soit des purs négociants en viande ,de poney club, certains aussi destiné spécialement à l'élevage.
- Et donc tout ça c'est illégal ?
- C'est illégal. En France il est permis d'abattre un cheval pour la consommation humaine uniquement si l'animal est identifié et s'il est libre de tout traitement médicamenteux, entre autres. Sachant qu'à l'étranger on peut avoir des animaux non identifiés, malades, notamment très âgés avec des mélanomes et tout ça. Maintenant ça se fait de plus en plus mais les contrôles sont quand même plus rares.
- Ok et du coup en fait ces animaux-là s'ils ne servent plus à quelque chose dans un poney club par exemple c'est comme de la marchandise en fait ?
- Tout à fait. Pour ces chevaux-là malheureusement les chances de retraite sont encore minces surtout dans les clubs. Il y a peu de l'endroits où ils peuvent emmener les chevaux à la retraite et ça coûte de l'argent bien sûr aussi à la structure. Les petites structures ne peuvent pas se le permettre malheureusement la valeur marchande est une facilité. Quelqu'un arrive avec un camion il leur donne quelques billets et on repart avec.
- Et donc ce sont des questions un peu logistiques en fait quand ça rapporte plus d'argent et ils ne peuvent plus l'entretenir ils partent un peu comme des objets à l'abattoir en fait ?
- Alors tout à fait c'est aussi un problème au niveau écologique. Quand il part à l'étranger pour l'abattoir par exemple souvent ils reviennent dans nos étales en France après, juste pour pouvoir contourner la loi.
- Ah oui d'accord ... Et du coup pour toi d'où venait le souhait de vouloir sauver ses chevaux ces ânes et tous ces animaux ? Comment as-tu eu l'idée de créer cette association ?
- Alors depuis longtemps depuis petite. Au début c'étaient plus les chevaux et en créant l'association je me suis aperçue que les ânes étaient souvent aussi créés pour ça, élevés pour ça. Pour en faire donc des croquettes ou du pâté et tout ça. Notamment avec whiskies il y a eu un scandale comme ça. Ça vient de longtemps, au début je m'étais intéressée aux chevaux de course après c'est en faisant l'association avec mes parents que on s'est ouvert à tous les horizons, que ce soit la course, la police, les élevages.

- Donc tes parents aussi étaient déjà sensibilisé à la cause des chevaux ?
- Oui tout à fait.
- Et comment ça s'est fait, vous aviez beaucoup de contacts avec des chevaux ? Vous avez vécu des expériences qui vous ont alerté sur ce sujet ?
- Alors oui en fait il y a 8 ans maintenant ou plutôt 10 ans ma grand-mère maternelle est décédée. Et elle a mis de l'argent de côté pour me permettre d'acheter un cheval parce que c'était mon rêve enfin et donc au moment où elle est partie ma mère a tenu sa promesse et on a commencé à regarder pour trouver le cheval de mes rêves et j'ai trouvé ce que je voulais et c'est à ce moment-là que je suis allé dans un « élevage » qui a été fermé pour cause de maltraitance récemment. Pour cause de violences graves et actes de cruauté envers les animaux. Et à l'époque déjà elle n'était pas très bien perçue mais il n'y avait pas encore tous les contrôles et tout ça. Et du coup quand on y est allé, j'ai dit à mes parents que je veux sortir un cheval de là-bas avec cet argent. Et donc il y a 8 ans on a fait ce premier sauvetage donc on l'a sorti de là de ces conditions indécentes. Et à la suite de ça, donc elle était pleine, elle a donné naissance à une petite qui est toujours avec moi et donc c'est le S et le C du nom de l'association. C'est parti de là. Et à partir de là les années sont passées et j'ai pu sauver Mino qui est aussi avec nous et Winnie qui nous a quittés il y a un mois pour cause d'un AVC. Et après l'association s'est lancée et on a continué.
- Et du coup en fait pendant quand tu allais dans des centres comme ça tu avais vraiment l'impression que les chevaux, les animaux, on les traitait vraiment sans compassion ? Alors les humains par exemple on dit qu'ils ont besoin d'une retraite. Et tes chevaux reçoivent un traitement de ostéopathe , de massage comme ce sont des chevaux de course. Et là-bas en fait on ne les traitait pas vraiment comme des êtres vivants ?
- Oui tout à fait tout à fait malheureusement dans beaucoup de structures... Les chevaux chevaux que j'ai-là ne voyaient pas ne serait-ce que le dentiste, l'ostéopathe, souvent il y a à peine les vaccins de fait. Les chevaux qui sont là, ça fait des années que leurs vaccins n'ont pas été faits. Donc même les soins primaires n'ont pas été faits. Ce qui est interdit par la loi parce qu'on est obligé de les vacciner, non non c'est très sommaire encore et malheureusement peu contrôlé.
- Est-ce que tu as l'impression qu'il manque de l'information sur ça, que les gens en général sont peu informés de ces problèmes ?
- Oui par exemple en club on va passer des examens qu'on appelle les galops. On va nous apprendre à monter, les soins de brossage, vraiment les choses basiques. On ne nous apprendra pas par exemple la fréquence des soins à faire. Voilà c'est tout bête mais par exemple dentistes c'est une fois tous les ans, ostéopathe c'est une fois tous les 6 mois idéalement et quand il se fait mal. Et j'ai beaucoup de propriétaires qui ne le savent pas, qui réalisent le rêve mais après dans l'organisation ils ne savent pas comment faire.
- Ah oui alors que par exemple quand on a un enfant on va faire tous les vaccins on va aller chez le médecin régulièrement ...
- Tout à fait et même voilà, au niveau des enfants, il y a quand même de l'information qui circule pour apprendre tout ça : il faut se documenter, il faut

aller sur internet, il y a la démarche de le faire. Et malheureusement ça ce n'est pas quelque chose de récurrent avec souvent comme excuse que c'est un animal, donc voilà, avant ça vivait dehors, ça a mangé juste que ça trouvait dehors donc ça n'a pas besoin de plus de soins que ça. Alors que à partir du moment où il y a une vision sportive, même si c'est comment dire une vision légère, ... Enfin il y a toujours une vision sportive à partir du moment où on les monte ...

- Oui c'est fatiguant les courses quand même. Et du coup l'excuse de l'animal qui se débrouille en nature finalement elle n'est plus valable à partir du moment où on leur fait faire des courses.
- Alors pour les courses il y a souvent un peu plus de soins à prodigués, on les considère plus comme des athlètes. Alors là heureusement plusieurs initiatives se créent pour offrir une retraite décente à ces athlètes. Mais sur les courses le problème qui se crée c'est le problème de la réforme. Parce que par exemple dès qu'ils sont blessés on s'en sépare immédiatement.
- D'accord et dès qu'ils ne servent plus on s'en sépare ?
- Alors il y a des écuries aussi ou des entraîneurs vont contacter des associations. Ou des professionnels de reconversion reconnu pour sa qui vont les aider. Mais d'autres maîtres moins scrupuleux il faut avoir plutôt recours à des camions pour l'Italie.
- Donc d'après ce que tu as dit pour certains propriétaires il y a aussi un peu ce souhait de posséder un cheval un peu comme si on achetait une PlayStation, un portable ou une voiture ou une bicyclette. Et on n'a pas forcément la responsabilité qui va avec en fait, que c'est un être vivant.
- Tout à fait il y a une grande responsabilité ne serait-ce par exemple, ce qui est très frappant, quand on demande un propriétaire ce qu'il souhaite faire à la mort de son animal souvent les personnes n'ont pas idée. N'ont pas idée de la procédure à suivre circule de ce que ça va être comme épreuve et heureusement aujourd'hui ça évolue un peu ne serait-ce que de ce côté-là. Avant on n'avait que la solution déclaré des équarrissages est une solution atroce pour une fin de vie. C'est un camion qui vient avec un bras pour saisir le corps qui est en fin de vie, et souvent en état décomposé d'ailleurs quand ils viennent bien après. Il est ensuite revendu donc dans ce circuit
- Donc c'est un peu un ...
- C'est un rendement jusqu'au bout. Donc avant on n'avait que ça comme solution. Peu à peu d'autres solutions comme des sociétés de crémation se créent. Donc j'ai fait le choix Hedwige j'ai fait le choix de la faire incinérer par respect pour elle et beaucoup de gens m'ont posé des questions, il ne savait pas que ça existait. Mais c'est une question de rendement jusqu'au bout. L'équarrissage a un coup qui n'est pas donné, qui est pesé. Et donc après le corps de l'animal est réutilisé et revendu.
- Donc on a l'impression qu'une relation sociale qu'on peut avoir avec un animal parfois se transforme ici en relation totalement monétaire.
- Souvent les gens n'ont pas conscience qu'il y a d'autres solutions et voilà.
- Oui c'est comme ce que tu disais c'est du rendement jusqu'au bout ... et comment arrives-tu donc à trouver des gens qui financent et qui soutiennent les traitements pour les chevaux ?

- Alors ce sont des personnes qui s'engagent dans ce stage et qui, une fois l'animal sauvé, continue de le suivre. Ils deviennent parrains où marraines et pourvoit à ses soins et son quotidien. Après ce sont aussi des gens totalement inconnus totalement en dehors de la protection animale qui veulent soutenir un projet et donc là par exemple c'est un projet du lien de l'animal avec l'homme. Ou alors parfois ce sont des personnes, des personnes âgées par exemple, qui ont un petit budget pour faire des dons à des associations. Donc elles se renseignent elle tombe sur nous elles ont envie d'investir dans le temps cette association- là.
- Et comment ça se passe elles découvrent ça sur Facebook ou elles viennent souvent ici avant pour découvrir ?
- Alors jusqu' à présent c'était plus par internet dans Facebook, Comme c'était à l'Escarène. Mais là j'ai l'espoir que quand même c'était un peu plus près et accessible les gens viendront par eux-mêmes pour voir ce que c'est le fonctionnement réel.
- Et tu penses que ce sera plus efficace quand les gens vont venir vraiment sur le terrain et prendre contact avec les animaux ?
- Oui car je pense en fait qu'on peut avoir réellement conscience de tous les besoins que quand on les voit. Par exemple certains chevaux de club quand ils sont âgés qui ont beaucoup donnédes personnes ont pris conscience en les voyant se déplacer avec peine et bien que c'est une fin de vie un peu compliquée pour eux. Et de se dire que waouh quand même on leur fait endurer tout ça ,que leur petite heure de cours hebdomadaire ,enfin c'était plus que ça ,au final c'était plaisant pour eux mais que derrière il y avait toute une machine et que une fois sorti de cette machine l'animal était vraiment essoré.
- Comme nous si on travaille toute la journée ...
- Oui comme une personne qui travaille toute sa vie et à une retraite très tardive avec un métier physique.
- Et tu as l'impression que juste le fait d'en parler de sensibiliser à ce sujet de façon rationnelle et de raconter n'est pas suffisant, et qu'il faut vivre ça aussi avec les émotions et même les sens?
- Oui les vidéos les photos ce n'est pas suffisant. Donc le fait de venir, de voir l'animal et de partager avec lui. En plus le cheval est un « animal miroir » Il reflète également ce qui peut ne pas aller chez la personne qui est en face de lui . Et par exemple les personnes qui va avoir un problème même passager dans leur vie vont avoir tendance à venir à la rencontre c'est un cheval, un cheval ou un âne d'ailleurs, qui a un problème semblable.
- C'est intéressant ce que tu dis. Tu penses que le fait d'être au contact avec les chevaux, te faire venir des personnes qui ont tes difficultés et de les mettre au contact des ânes ou des chevaux, tu penses que c'est un besoin vital aussi pour certaines personnes et que cela peut-être une médiation pour faire venir des gens ?
- Oui totalement il existe la médiation de mal notamment à des personnes en situation de handicap donc c'est de le équithérapie. Et après pour d'autres personnes oui totalement ça leur permet de se recentrer d'être bien dans l'instant présent comme dans la nature en fait. On va dire que de nos jours les gens s'intéressent un peu plus à la nature mais il ne vont pas toujours vers elle et là en

ayant un animal dont ils peuvent s'occuper ça les obligé à penser à autre chose qu' à eux-mêmes et c'est quand même une bonne thérapie.

- Et sur les photos de ta page Facebook on te voit souvent avec les chevaux on a vraiment l'impression que toi et les chevaux et les ânes vous avez vraiment des relations sociales des relations amicales, ce qui n'est pas forcément évident à penser pour, comme tu disais, la plupart des gens. Et pour toi aussi qu'est-ce que ça t'apporte d'avoir les chevaux autour de toi ?
- Alors honnêtement pour moi un cheval ou un âne ou un poney ça devrait être au même rang qu'un chien ou un chat ou tout animal d'ailleurs. J'ai la même relation avec les sangliers qui viennent sur le terrain ou même avec un petit renard qui vient à l'Escarène à un moment et qui du coup venez dans le parc des chevaux et que je croisais tous les soirs. Pour l'animal en général je crois qu'il n'y a pas de hiérarchie. Souvent on dit un chien ou un chat c'est un animal de compagnie donc quand on perd un chien ou un chat on a plus de peine. Alors que quand j'ai perdu mon chien je n'ai pas eu plus de peine que quand j'ai perdu Ronnie qui est une jument de 23 ans. Et lui c'est une relation même plus qu'amical il arrive à un point où ils arrivent à intégrer l'humain dans leur dans leur troupeau. Et alors là ce n'est pas une relation fusionnelle, mais basée sur la confiance et chacun à sa place dire cool en fait c'est une petite communauté. C'est donc une petite communauté qui se recrée et qui permet à l'humain de se dire qu'on est tous sur un même pied d'égalité. Quand je suis au milieu de mes chevaux je sais certes que je dois faire attention, Mais je sais que pour eux, alors certes je les nourris mais il y a une relation où je vais devoir m'imposer comme un chef de troupeau pour me faire respecter.
- Et tu parlais tout à l'heure aussi de la hiérarchie, donc tu penses que et le fait de rompre un peu la hiérarchie entre le fait de dire que nous nous sommes les humains, le chien et le chat sont des animaux de compagnie et le cheval est un animal qui est étiqueté comme un animal d'élevage ou de travail ...est-ce que tu penses que c'est quelque chose d'important pour faire changer les problèmes qu'il y a ...
- Ce serait important mais c'est vrai que c'est difficile. Les gens en général sont plutôt de nature à regarder ce qu'on mange leurs chiens et leurs chats que de regarder ce que mange leur cheval. Ils vont acheter du bon pâté ou des croquettes pour leurs chiens et leurs chats mais il ne vend pas se soucier de savoir par exemple si leur cheval mange comme ses besoins le réclament. C'est différent ...
- Tu penses que c'est dû à quoi ?
- J'ai vu plusieurs fois des personnes qui classaient les animaux par ordre d'utilité. Il y a cette question d'utilité. Et c'est pour ça que quand les personnes viennent ici je leur propose que ...voilà ce n'est pas un centre équestre on n'y manque pas à cheval il n'y a que moi qui monte dessus .je leur propose une approche à pied parce que voilà il n'y a pas utilité en soi à pied. C'est comme si on caressait son chien ou son chat, Car en effet au chien ou au chat on ne leur demande pas d'avoir une utilité non plus.
- Oui c'est intéressant ce que tu dis, c'est un peu comme ce que tu disais avant. C'est en fait que le cheval, l'âne sont un peu monétaristes et en fait. On les

considère d'un point de vue utilitariste. On dirait qu'on les classe un peu comme les activités en fait. On peut dire que par exemple produire des légumes c'est utile, et puis l'art par exemple c'est quelque chose d'esthétique non voué à l'utilité. D'après ce que tu dis j'ai l'impression que les chevaux sans considérer un peu comme moyen par exemple pour faire de l'équitation .

- Oui pour l'équitation pour le sport et même comme moyen de reconnaissance. Oui malheureusement surtout au niveau amateur, il y a beaucoup de personnes qui veulent faire des concours pour la reconnaissance. Parce qu'on peut très bien faire du concours en respectant sans cheval, être dans une sorte d'échange et faire en sorte que l'entraînement soit plaisant pour lui. Il y a d'ailleurs des chevaux qui sont en quelque sorte formatés pour faire ça. Et le jour où ils vont arrêter de faire les activités sportives, au pré sans activité, ils le vivent très très mal ,ils vont jusqu' à se blesser.
- Oui parce qu'on leur enlève un peu leur individualité, leur autonomie parce qu'ils sont tellement utilisés comme moyens ...
- Oui il y a des manières aussi d'utiliser qui sont plus respectueuses que d'autres. Et donc on peut faire du concours en respectant son cheval. Malheureusement c'est surtout au niveau amateur que c'est fait surtout pour de la reconnaissance, que ce soit pour gagner des prix, avoir parfois des gains ça aussi ou alors avoir un cheval qui a de grandes origines une particule parfois aussi. C'est malheureusement souvent plus pour ça c'est un faire-valoir. Parce qu'on entend souvent par exemple « tu montes sur un cheval donc tu as de l'argent ».
- Ah donc c'est un peu un moyen pour montrer son statut comme une voiture en fait.
- Aussi oui oui notamment il y a des races qui sont plus prisées que d'autres. Ça se choisit aussi un peu en fonction du modèle, de la race ...
- Ok je comprends ça devient un peu de la marchandise. Et tu aurais des idées pour communiquer un peu autour de ça, pour rompre les idées, cette relation au cheval. Tu proposes donc des activités qui ne sont pas utiles au monétaire. Et j'ai vu sur ton site aussi que tu proposais, comme cadeau de Noël, de faire une rencontre calcul de passer du temps avec les chevaux. Et que ce soit un cadeau qui ne soit pas monétaire où matériel ...
- Oui l'idée c'était de proposer aux personnes d'offrir à quelqu'un pour qui ils ont de l'affection de passer un bon moment en fait. un moment où on se pose pas de questions sur son statut social ,sur son compte en banque , on est juste là en pleine nature et on passe un chouette moment. Que ce soit juste pour manger un petit bout avec les chevaux à côté où aller se promener sur la piste, aller cueillir des fleurs circule aller voir une belle vue, voilà passer un petit moment ressourçant avec les animaux.

Annexe 2

Questionnaire ouvert avec Méline G., activiste dans la cause sociale et environnementale dans les Alpes Maritimes

1. Que signifie le terme « écocitoyenneté » pour toi ?

Il représente la fusion de 2 concepts en 1 : l'écologie synonyme d'harmonie avec notre environnement naturel (en opposition avec une relation de domination) et de citoyenneté qui correspond aux droits et devoir que l'on a envers notre pays.
On pourrait le résumer aux droits et devoir de tout individu envers la nature.

2. Est-ce que, pour toi, l'activisme et l'action non violente est une école d'écocitoyenneté ?

Oui, ce sont des actes pour préserver notre lieu de vie aujourd'hui et demain.
C'est un devoir de préserver notre pays TERRE. Et cela nous éduque car agir nécessite de savoir pourquoi on le fait et donc savoir ce qui se passe et comprendre.

3. Te souviens-tu de moments marquants qui ont provoqué ton engagement physique dans des actions d'activisme/actions non violentes/blocages ?

L'engagement vient d'un sentiment d'injustice, et de l'inactivité flagrante.
A Nice, rien n'est vraiment fait, et on met en garde à vue des militants pour des affiches collées alors que les projets climaticides perdurent et sont encouragés (l'éco-vallée, extension de l'aéroport par ex).
Si on doit subir une GAV pour une affiche autant la mériter vraiment en faisant une action d'envergure (mais qui a un sens) et qui permettront de pointer du doigt les problèmes majeurs.

4. Est-ce que tu as vécu des moments dont tu gardes de très bons souvenirs, des détails ou des scènes dont tu te souviens particulièrement ? Est-ce que tu te souviens de sensations , odeurs , sons ou autres souvenirs sensoriels particuliers qui te rappellent ces moments ?

Les actions militantes sont un esprit de solidarité qui exacerbent certains sens selon les personnes. Chez moi, ce serait plus la vue, le son et les émotions : les slogans que l'on chante, les banderoles, un défilé sur la mode toxique avec Greenpeace pour parler des problèmes de fabrication des vêtements. Les passants qui nous regardent avec différentes émotions.

Mais si quelque chose doit déclencher un flashback, ce sera certainement plutôt des chants : un chant peut me faire me remémorer une action.

5. Y a-t-il des moments marquants dans l'activisme qui ont approfondi ton engagement écocitoyen ?

Des événements qui nous donne raison comme Fukushima. On répète que le nucléaire sans danger n'existe pas et un pays riche se retrouve avec une catastrophe ingérable. Le monde a trouvé des excuses pour ne pas voir les causes profondes du problème.
Les tempêtes que l'on a eu en 2015 puis 2020 qui montre que l'exceptionnel devient courant et que cela va aller vers le pire si on ne fait rien.
On ne lâche rien.

6. Est-ce que tu te souviens au contraire d'épisodes particulièrement désagréables, stressants voire traumatiques ? Y a-t-il eu des actions dangereuses ou éprouvantes au niveau physique ou mental ? Est-ce que tu te souviens de sensations , odeurs , sons ou autres souvenirs sensoriels particuliers qui te rappellent ces moments ?

L'action la plus marquante que j'ai faite est dans le domaine social.
On avait occupé avec des demandeurs d'asile un ancien bâtiment dans le centre de Nice appartenant au CHU de Nice inoccupé pour y loger ces familles avec enfants. J'y ai fait 3 permanences et ce ne fut pas les plus tranquilles : un sabotage (une personne est venue couper des câbles électriques) et 2 descentes de police.

Ces 2 dernières ont été très agressives : on a l'impression de voir des bandits du farwest aller à l'assaut d'une ville. A 6h du matin, les bruits du bélier pour défoncer la porte puis de la disqueuse et ses étincelles. L'entrée au pas de charge pour aller réveiller de pauvres familles et leur demander leur papier.

Où est la justice et la compassion juste ?

J'ai encore des images et le bruit d'une disqueuse en tête quand je repense à cet évènement, l'entrée au pas de charge de la police et l'incompréhension et le désarroi général devant tant de brutalité.

La seconde est ma première et unique GAV alors que l'on collait des affiches. Je me suis retrouvé dans une cellule insalubre avec des murs pleins de morve, crachat, sang, autre, des odeurs peu ragoûtantes et le bruit des cellules voisines et le temps qui passe lentement alors que tu ne devrais pas être là.

Je n'ai, heureusement, pas de suites traumatiques à ces évènements mais ils font beaucoup réfléchir.

7. Ces souvenirs ont-ils renforcé ton engagement dans la cause environnementale et sociale ?
Ou, au contraire, ces mauvaises expériences auraient-elles parfois la tendance à se désengager de la cause de l'activisme ?

Pour moi ce sont des moteurs à l'engagement. Ils maintiennent ma volonté de lutter. Il y a parfois une remise en cause de la méthodologie/méthode pour arriver au meilleur résultat.

Aller en GAV pour faire passer un message a renforcé ma volonté de militer quitte à aller plus loin. On n'a pas le droit de nous bâillonner alors que l'action est pacifique et sans dégradation.

Et je veux m'engager plus. Quitte à aller en GAV, il faut qu'il y ait une bonne raison.

8. Dans son article Embodied learning in activism, Lara Drew cite une affirmation d'une activiste animale sur ses interventions de sauvetage : "It is cathartic in the sense that it is traumatic. I also hate it...but it is also feeling like I am physically rescuing and helping"(Drew 2015). Que penses-tu de cette remarque ? Te reconnais-tu dans ce positionnement ?

Elle est intéressante car elle donne l'impression qu'elle apporte un nettoyage de sa propre personne par l'action qu'elle mène. Comme si elle est, d'une certaine manière coupable et aurait besoin de se purifier.

Je ne me positionne pas sur la même voie d'action. J'agis pour ne pas dégrader les choses, pour arriver à un équilibre harmonieux. Je sais que j'ai (qu'on a tous) des travers, des éléments que l'on peut se/nous reprocher mais j'essaie d'en faire abstraction. Il y aura toujours des inégalités, des abus, ... mais on peut travailler à les réduire. La culpabilité n'est pas mon motivateur principal (il n'est pas complètement exclus non plus).

Celui de trouver l'équilibre et d'amener vers un monde plus juste est beaucoup plus important pour moi. Je veux que demain ne soit pas un armagedon.

9. Penses-tu que l'implication physique des sujets dans l'activisme, qui inclut parfois un « sacrifice » physique de la part des activistes (garde à vue, occupations d'endroits pour une longue durée, confrontations aux forces de l'ordre...), peut sensibiliser et éduquer d'avantage le public à des problématiques écocitoyennes ? Le fait d'utiliser son corps pour protester peut-il attirer d'avantage l'attention des citoyens sur certains problèmes ? (Par exemple, le fait que des membres de Green Peace ont fini en garde à vue pour avoir écrit sur des murs avec de la craie a suscité des réactions et de l'indignation .)

Oui, ils apportent un vrai poids supplémentaire car finalement, on se rappelle plus facilement ce qui est choquant que de ce qui est beau (c'est triste). Une action d'information touche toujours mais reste léger et il faut rabacher. Une action activiste « physique » marque les esprits (en positif ou négatif) et permet d'en parler, de débattre. A partir du moment où on dépasse l'échelle local, on a déjà fait un beau pas en avant car la parole s'ouvre. Et on peut amener des arguments (fort ou parfois plus tempéré mais qui sont enfin écoutés).

Pour ces raisons, l'ajout du physique est un élément clairement en plus et important de la mouvance militante (surtout quand on se moque de nous comme le gouvernement l'a fait avec la CCC et le « sans » / « cent » filtre(s)).

10. As-tu des souvenirs où le contexte émotionnel et psychologique du moment d'une intervention activiste t'avait entraîné dans une action immédiate, non préméditée que tu as regretté après ?

Non, je réfléchis (trop ?) avant d'agir. J'analyse et encore plus en action pour ne pas desservir la cause que j'essaie de porter. La non-violence doit guider nos actes pour garantir l'intégrité du message que l'on veut faire passer.

11. Avais-tu des moments où tes émotions où le contexte particulier t'ont poussé à enfreindre la norme juridique, ou socialement/culturellement admise au nom d'une autre forme de normativité ? Autrement dit, avais-tu des moments dans le cours de l'action qui t'ont fait remettre en cause la légalité citoyenne existante, pour un agir qui te semblait plus légitime ?

Souvent car la loi est finalement faite par le « peuple fort ». C'est à dire ceux qui sont son au pouvoir et/ou les oreilles du pouvoir.

Les seules vrai avancées populaires ont eu lieu sur des évènements marquant (fin de seconde guerre mondiale, 68, ...).

Comme le dit justement Thoreau, la désobéissance civile est un moyen fort de lutte du citoyen. Si on suit la légalité, elle n'évoluera pas ou pas dans le sens du peuple, de la planète mais plus de ceux qui ont les intérêts fort ou le pouvoir

Questionnaire ouvert avec Roxane F. (27.03.21), activiste à Nice

1. Que signifie le terme « écocitoyenneté » pour toi ?

Il signifie être un citoyen sensible et engagé pour l'environnement et le climat au niveau local. C'est à dire faire les gestes qu'il faut pour préserver l'environnement autour de soi et prendre sa défense au niveau collectif.

2. Est-ce que, pour toi, l'activisme et l'action non violente est une école d'écocitoyenneté ?

Oui en quelque sorte, il permet de mettre en pratique nos engagements. En faisant de l'activisme, on se sent plus utile et les choses avancent un peu plus, il permet aussi de sensibiliser le reste de la population et de faire entendre sa voix.

3. Te souviens-tu de moments marquants qui ont provoqué ton engagement physique dans des actions d'activisme/actions non violentes/blocages ?

Oui lors du début des mouvements de désobéissance civile d'Extinction Rébellion à Londres en 2019 puis avec l'élan que les Gilets Jaunes ont insufflé. C'est cette force collective qui m'a entraîné et donné le courage de passer moi aussi à l'action.

4. Est-ce que tu as vécu des moments dont tu gardes de très bons souvenirs, des détails ou des scènes dont tu te souviens particulièrement ? Est-ce que tu te souviens de sensations, odeurs, sons ou autres souvenirs sensoriels particuliers qui te rappellent ces moments ?

Lors d'actions avec Greenpeace et Anv-cop21, je me souviens de la joie collective, de cette force que nous ressentions ensemble, d'avoir les mêmes rêves et convictions. Je me souviens de l'odeur de la colle naturelle que l'on utilisait, du sentiment de peur et d'excitation à la fois, cette adrénaline qui parcourt mon corps, lors de mes premières actions.

5. Y a-t-il des moments marquants dans l'activisme qui ont approfondi ton engagement écocitoyen ?

Oui lors de réunion de convergence des différentes luttes en rencontrant et travaillant avec d'autres militants de la lutte sociale et écologique.

6. Est-ce que tu te souviens au contraire d'épisodes particulièrement désagréables, stressants voire traumatiques ? Y a-t-il eu des actions dangereuses ou éprouvantes au niveau physique ou mental ? Est-ce que tu te souviens de sensations, odeurs, sons ou autres souvenirs sensoriels particuliers qui te rappellent ces moments ?

Oui mon expérience de garde à vue a été stressante, je me souviens des odeurs désagréables des cellules, la saleté, les cris des autres emprisonnés. La nuit éprouvante du fait de ne pas pouvoir dormir, l'ennui, les longues heures d'attentes qui étaient dures psychologiquement.

7. Ces souvenirs ont-ils renforcé ton engagement dans la cause environnementale et sociale ? Ou, au contraire, ces mauvaises expériences auraient-elles parfois la tendance à se désengager de la cause de l'activisme ?

Oui, ils m'ont rendu encore plus forte et déterminée, j'ai ressenti un sentiment d'injustice d'avoir été arrêté pour avoir été lanceuse d'alerte sur les risques de mortalité lié à la pollution de l'air pour notre survie à tous.

8. Dans son article Embodied learning in activism, Lara Drew cite une affirmation d'une activiste animale sur ses interventions de sauvetage : "It is cathartic in the sense that it is traumatic. I also hate it...but it is also feeling like I am physically rescuing and helping" (Drew 2015). Que penses-tu de cette remarque ? Te reconnais-tu dans ce positionnement ?

Oui je m'y reconnais complètement, le fait de voir la réalité est dur psychologiquement et moralement mais le fait d'agir et d'affronter la réalité permet de se libérer de la douleur et du poids de celle-ci.

9. Penses-tu que l'implication physique des sujets dans l'activisme, qui inclut parfois un « sacrifice » physique de la part des activistes (garde à vue, occupations d'endroits pour une longue durée, confrontations aux forces de l'ordre...), peut sensibiliser et éduquer d'avantage le public à des problématiques écocitoyennes ? Le fait d'utiliser son corps pour protester peut-il attirer d'avantage l'attention des citoyens sur certains problèmes ? (Par exemple, le fait que des membres de Green Peace ont fini en garde à vue pour avoir écrit sur des murs avec de la craie a suscité des réactions et de l'indignation.)

Oui cela rend les choses plus visibles, concrète et la notion de sacrifice crée l'empathie, de plus les discours sont illustrés par des actions ce qui les différencie des discours des dirigeants politiques. Le peuple se réapproprie l'espace public et sa liberté d'expression.

10. As-tu des souvenirs où le contexte émotionnel et psychologique du moment d'une intervention activiste t'avait entraîné dans une action immédiate, non préméditée que tu as regretté après ?

Non jamais dans une action immédiate mais lors d'une action planifiée où j'ai reculé car les risques étaient trop gros par rapport la portée finale de l'action.

11. Avais-tu des moments où tes émotions ou le contexte particulier t'ont poussé à enfreindre la norme juridique, ou socialement/culturellement admise au nom d'une autre forme de normativité ? Autrement dit, avais-tu des moments dans le cours de l'action qui t'ont fait remettre en cause la légalité citoyenne existante, pour un agir qui te semblait plus légitime ?

Oui le contexte de soulèvement collectif lors du mouvement des Gilets Jaunes m'a amené à me questionner sur mes engagements et mon répertoire d'action et m'a amené à remettre en cause ma légalité citoyenne existante. Le sentiment d'injustice et de voir que les choses n'avancent pas à travers des marches, des manifestations m'ont fait réfléchir à des formes d'actions et d'engagements plus radicales. Notamment quand j'ai fait la rencontre d'anarchistes et en visionnant le documentaire J'écris ton nom Libertaire de Télé chez moi.

Annexe 3

Ateliers à la maison de l'environnement et rôle du corps et da contact avec la nature (03.03.2021, 14h) :

L'atelier commence par la mise en place du nouveau design de la MDE qui comprend un parcours sensoriel, des fleurs comestibles, une zone d'aromates. D'où viennent les idées de s'adresser à tous les sens pour communiquer sur des ateliers d'éducation à l'environnement ? Les enfants commencent à apporter du composte avec moi en prenant la brouette. La plupart des enfants de 6 à 12 ans sont déjà venus quelques fois aux ateliers. Ils remarquent directement les différents types de vers, de cloportes et autres insectes et n'hésitent pas à les prendre dans la main et les admirer. Ils répètent souvent que c'est bon signe, que la terre est « riche ». Cette expression revient souvent et semble étonnante pour les enfants de cet âge ; au lieu de réagir avec dégoût face à l'odeur et la texture du composte, ceux-ci soulignent « la richesse » de la terre.

Un garçon est très intéressé par le fait de goûter la menthe du jardin. Les enfants préparent les zones de culture et arrosent les plantes. Certains se mouillent les vêtements et se salissent avec la terre, tous sont très impliqués dans le soin du jardin, en faisant attention à arroser toutes les zones et ne pas trop arroser les feuilles. Une petite fille de 5 ans ne veut pas s'arrêter d'arroser, en disant qu'elle veut que les fleurs poussent, car elle adore les fleurs et le printemps, chose qu'elle répète plusieurs fois. Il s'avère, en parlant à sa mère, que la jeune fille a une intelligence sensorielle supérieure à la norme, ce qui rend son quotidien scolaire parfois difficile. Souffrant de devoir rester longtemps dans une salle de classe sans bouger, les activités physiques et sensorielles en milieu naturel sont très importantes pour elle selon sa mère.

A la fin de l'atelier chaque enfant peut emporter chez lui de la petite sauge, du romarin et de la mélisse à replanter du jardin. Cela suscite également les échanges et l'intérêt des parents qui s'informent des propriétés des plantes. Enfin Martine R., qui a l'habitude de mener des activités avec les éclaireurs de la nature, propose aux enfants de se mettre en cercle, respirer, fermer les yeux et écouter les bruits autour. A la fin chacun

dit ce qu'il a entendu. Derrière le bruit des voitures et des personnes, certains arrivent à entendre le chant des oiseaux. Martine me propose de venir aux ateliers des jeunes qui sont encore plus ancrés dans le sensoriel. Pourquoi choisir des stratégies pédagogiques qui passent par les sens et le corps ? Des personnes observatrices dans le parc de la maison de l'environnement posent des questions, intriguées par le jardin. Une petite fille de 12ans vient s'informer sur les ateliers pour elle, mais surtout pour ses petits frères et sœurs.

Il semble que les ateliers suscitent un intérêt chez les citadins curieux de voir un jardin en pleine ville. Ce genre d'ateliers semble s'adresser également aux enfants dont les intelligences sensorielles et émotionnelles sont très développées. Même des enfants citadins, après quelques ateliers, semblent avoir apprivoisé des notions comme le compostage et le respect du vivant, la compréhension que le sol est vivant et que les organismes qui le composent forment la base d'un sol fertile et durable.

Annexe 4 : Entretien avec Olivier Ciais de l'association Shilakong

- Pourrais-tu présenter brièvement le projet pédagogique de l'école au jardin ?
- Pour moi le projet pédagogique du jardin c'est marier deux mondes qui gagnent beaucoup à se rapprocher, le monde de la permaculture et le monde de l'éducation. L'éducation au XXIème siècle, je trouve, s'est beaucoup tournée vers l'éducation intellectuelle et qui finalement ne joue que sur très peu d'intelligences de l'enfant. La permaculture en revanche est transversale, elle permet de penser en arborescence. Elle permet de concevoir ensemble, d'être interactif, de réaliser ce qu'on fait, elle se base beaucoup sur l'observation. Donc les 2 se complètent très bien dans ce qui s'appelle la pédagogie de projet, donc ce qui veut dire que les apprentissages naissent au cours des projets qu'on fait et non pas au hasard d'un calendrier qu'on a fixé d'avance mais en fonction de ce que les enfants découvrent en faisant des projets et en fonction de leur appétit pour telle et telle notion.
- En quoi se distingue-t-il des modèles pédagogiques traditionnels ?
- Les modèles traditionnels sont nombreux. En fait moi j'ai été formé à l'INSPE Nice à la pédagogie de projet il y avait même un module qui s'appelait éducation à l'environnement et pédagogie de projet. Donc comme quoi en fait la formation mais déjà l'accent sur des pédagogies assez innovatrices. Après moi aussi je me suis assez formé par moi-même, j'ai visité des classes Montessori. Je me suis intéressé beaucoup à Freinet, à John Dewey, pédagogue américain et philosophe américain. Donc voilà il y a eu plein de sources...José Pacheco qui a ouvert des écoles au Portugal et au Brésil, des écoles très ouvertes sur la communauté et sur les défis de notre âge. Tout ça tu le reçois quand tu es à l'INSPE, après c'est dans

la réalisation, sur le terrain dans les écoles, les pratiques mettent énormément de temps à changer. On se réfugie vite par rapport à des parents belliqueux, par rapport à des classes difficiles, par rapport à des collègues. Il y en a qui sont toujours là : « alors toi c'est quoi ta méthode t'en es où ? ». On se rabat très facilement sur les méthodes. Et les méthodes en fait ce sont des ouvrages qui te disent comment il faut faire, comment enseigner telle ou telle matière. Et donc tu suis cette progression, tu suis les pages du livre et c'est confortable. Il y a moins de préparation mais, au final, on déroule quelque chose qui a été prévu par l'éditeur, par l'auteur alors ça peut être super mais au final c'est induit par nous, ce n'est pas induit par l'enfant. Du coup il faut utiliser plein de subterfuges pour arriver à canaliser l'attention de l'enfant. Alors que là c'est le contraire, j'arrive toujours avec des idées mais par contre ça dépend comment les enfants y réagissent. J'essaie au contraire de m'adapter à ce que font les enfants pour en extraire des situations d'apprentissage.

- Donc en fait lors de la formation on donne déjà des pistes pour cette pédagogie alternative mais dans les faits quand tu es dans une classe, surtout en étant jeune prof, quand il faut être en quelque sorte efficace, ce n'est pas le plus facile ?
- Oui c'est ça, la place de la discipline imposée et tout, c'est quelque chose dont on va reparler. Mais c'est aussi l'idée de dire : « pourquoi j'en viens à devoir imposer cette discipline ? Pourquoi il y a ce manque d'attention ? ». C'est parce que à la base être 6 heures par jour en position relativement statique dans un espace de 30 40 mètres carrés à cet âge-là, ce n'est pas physiologique. On travaille contre leur nature et on est obligé effectivement d'avoir recours à. soit le fait d'être un très bon orateur, on fait de super projets, on est très autoritaire etc. et on arrive à les canaliser. Mais c'est parce que là-bas on leur demande de faire quelque chose qui ne correspond pas aux besoins naturels.
- Quelles étaient les motifs ou les motivations décisives pour quitter l'enseignement de l'éducation nationale pour créer une façon alternative d'éduquer et créer ta propre école ?
- Le confinement, le premier confinement. Je venais au jardin et j'avais ma classe en télétravail. Et c'était franchement difficile, j'avais envie de leur remonter le moral, de les faire respirer psychologiquement, de ne pas forcément les assommer

de notions etc. Ce n'était pas évident à gérer. Et je venais tous les jours au jardin avec mon fils Mathieu, on rangeait le jardin, on plantait des clous et je voyais le bonheur, la concentration qu'il avait. Il était comme un ordinateur qui ne faisait que d'engranger de nouvelles choses. Il apprenait très vite au contact de la nature et sans aucun manuel, sans rien et avec une attention et une imagination énorme. Et donc là je me suis dit « voilà je suis enseignant, mon fils à ces besoins- là, dans ce milieu- là, il faut que j'arrive à rassembler tout ça. »

- Donc en voyant les besoins de ton fils, tu as pensé tout de suite à tous ces autres enfants et tu te disais que c'est le modèle qu'il faut ? Ce que je voulais demander après, c'est si tu avais l'impression que le bien-être ergonomique et les aspect sensoriels et corporels de l'éducation sont suffisamment considérés dans les écoles et institutions pédagogiques, donc tu as en quelque sorte déjà commencé à répondre.
- Après il y a beaucoup de personnes qui innovent, des personnes qui veulent amener, surtout en classe de maternelle, la pédagogie Montessori. Il y a tout ce qu'on appelle les classes flexibles on essaye d'avoir des classes qui ont plutôt un agencement modulable, il y a un coin canapé et on peut changer l'ordre des tables assez facilement donc on fait un espace plus plusieurs espaces pour plusieurs types de besoins, même si on est toujours dans le cadre de la classe. Et aussi tout le courant de Céline Alvarez qui a remis au goût du jour la pédagogie Montessori.
- Lors du lancement du projet de l'école au jardin du Pessicart, quels étaient les principaux challenges ou encore difficultés, voire oppositions que tu as rencontrés ?
- Être en plein air ça veut dire qu'au niveau de l'attention il faut rassembler l'attention en plein air donc ce n'est pas évident. C'est la question de la sécurité sur le lieu, principalement ça. Et puis il y avait aussi la difficulté que quand on est dans le public, et là ça me touche particulièrement parce que pour moi l'éducation c'est un bien commun. Et là forcément ça nécessite de demander de l'argent aux parents pour la scolarité, ce n'était pas évident donc on essaie de trouver quelque chose qui soit le plus démocratique possible.

- Par rapport, justement, à la démocratisation de ces aspects ergonomiques et du contact avec la nature... Je pensais à tous ces programmes qui étaient déjà en place au jardin pour justement s'ouvrir un peu aux autres écoles comme ADJEP (« À la découverte d'un jardin en permaculture »). Est-ce que tu as des idées, comment on pourrait justement faire partager ce modèle de plus en plus, partager cet accès à la nature ?
- Pour moi c'est d'abord le partage de connaissances donc ça c'est l'exposition « Écoles en transition » et c'est tout ce qu'on va pouvoir faire en termes d'articles et cetera, donc c'est le faire-savoir, c'est-à-dire faire savoir que ça existe, partager sur ce qu'on a fait, ça c'est assez classique. De deux, C'est la démonstration, ce programme « Écoles en transition », « Ecoles circulaire », « ADJEP », en ayant un lieu démonstratif, un laboratoire à ciel ouvert, une expérimentation pédagogique qui est en cours sur un jardin, ça nous donne encore plus de profondeur dans ce qu'on fait. Et voilà on reçoit aussi des classes pendant qu'on a cette expérimentation et c'est aussi intéressant. Ça crée des ponts entre le traditionnel et l'innovateur. Et le 3e c'est l'accompagnement, c'est ce que fait d'ailleurs de plus en plus Céline Alvarez. On peut le faire savoir, on peut l'avoir démontré et pourtant, devant la masse des difficultés d'être enseignant et cetera on a toujours du mal à passer le pas. Parce qu'on n'est pas accompagné. Et moi je crois beaucoup en l'accompagnement. C'est pourquoi il y a le programme « écoles circulaires, écoles en transition » et tout. C'est parce qu'on a besoin de certains aspects : d'organiser les réunions, de faire de la co- préparation, qu'on nous propose des solutions techniques, d'avoir ce lien humain avec quelqu'un d'extérieur, avec quelqu'un qui va nous prendre la main, qui est vraiment capital pour que le changement se passe.
- Donc pour communiquer sur ses modèles et ses possibilités il faudrait en quelque sorte qu'il y ait des facilitateurs qui déjà aident à l'organisation et montrent que c'est possible ...
- Donc voilà, là c'est le 4e côté dont je voulais parler, c'est le côté formation. Donc cet été on va faire un cours certifié de permaculture avec Antoine Talin sur le thème de l'éducation et de la permaculture justement. Et l'idée c'est de former les

professeurs des écoles, qui le souhaitent, à faire ce rapprochement- là mais aussi à basculer dans la posture du facilitateur et de quitter la posture de l'enseignant transmetteur pour aller vers le rôle du facilitateur d'intelligence collective. Donc on est vraiment dans la transition, c'est vraiment un métier émergent, le facilitateur d'intelligence collective, et ça émane du travail de Rob Hopkins etc... Je crois que c'est vraiment si on arrive à former les enseignants à devenir des facilitateurs, ce serait super.

- Donc c'est aussi le rapport entre l'enseignant et les élèves qui est modifié. Et moi j'allais justement te poser une question par rapport à la place de l'espace et de l'aménagement de l'espace dans ce rapport ? Je voulais te demander si la proximité de la nature et l'absence de contrainte sur le corps, que peuvent présenter par exemple les bancs scolaires et un certain ordre dans la classe, en quoi cela modifie les conditions de l'apprentissage et le rapport aux élèves ?
- Ça se vérifie parce qu'on est très proche des parents et on sait comment les enfants se comportent quand il rentre chez eux. Et en fait je suis en dehors du rôle de donneur de leçon c'est à dire que les choses sont dites une fois, et pas forcément en insistant dessus. Et pourtant les enfants retiennent la casi totalité de ce qui se passe et le restituent très bien même à 3 ans et demi pour Aryia. Donc on évite un peu le bachotage où on joue avec un cerveau qui est à 10 % là, tandis que là, les enfants sont déjà dans un cadre physiologique qui leur permet de respirer certaines choses, qui aide par les endorphines, la sérotonine, tout le rééquilibrage émotionnel que créent ces substances naturelles. Ils sont déjà détendus donc ils ont un cerveau prêt à apprendre. Ensuite le corps, ils le mettent comme ils veulent, ils s'allongent, ils se retournent, ils bougent. Alors qu'en classe on aurait forcément besoin de les arrêter parce que ça gêne les autres. Tandis que là ils se mettent dans la position qu'ils veulent et on aurait tendance, avec notre formatage, de croire qu'ils ne pourraient pas apprendre dans cette position, alors que c'est tout le contraire. Là ils sont hyper ouverts parce qu'ils sont en situation d'activité, en situation de jeu, en situation de liberté, dans le cadre naturel de l'humain depuis 3 millions d'années, depuis Lucy, qui correspond à notre ADN. Ça permet effectivement d'avoir toutes leurs capacités cognitives ouvertes et du coup il suffit

de très peu de choses, il suffit de dire une fois une notion pour qu'elle soit acquise et c'est du jamais vu.

- Ma prochaine question touche à la sensibilisation à l'éco-citoyenneté donc le respect du vivant, les gestes éco-citoyens. Et par rapport à ça je voulais évoquer un ouvrage qui me paraissait faire écho à ce thème. Dans l'ouvrage de Lucie Sauvé, Isabel Orellana, Carine Villemagne, Barbara Bader, « Éducation Environnement Écocitoyenneté » (2017), chapitre 1 (« Identité et engagement en éducation relative à l'environnement »), les autrices considèrent que les expériences de la nature durant l'enfance auraient un rôle important à jouer dans le développement d'une « Identité écologique » (Thomashow 1995), et les adultes engagés en environnement « attribuent leur engagement à une combinaison de deux sources : plusieurs heures passées à l'extérieur dans un endroit vivement remémoré, sauvage ou semi sauvage, durant l'enfance ou l'adolescence, et un adulte qui a enseigné le respect de la nature » (Chawla, 1992, p.84) ». Quel avis as-tu sur ces affirmations ?
- Je ressens beaucoup dans mon parcours personnel que la nature appelle la nature. À partir du moment où j'ai commencé à retourner vraiment dans la nature sauvage, à randonner beaucoup, ça a appelé d'autres comportements alimentaires, d'autres pensées, d'autres actions pour la planète et pour la biosphère. Au niveau des enfants, je sens que Mathieu qui vient au jardin depuis qu'il a 4 mois... Je ne pense jamais avoir tenu de propos comme quoi il ne faut pas blesser les animaux, il ne faut pas faire ci etc... c'est venu naturellement au contact de la nature, et aussi effectivement par la démonstration de ce qu'il voit faire par les adultes. Et quelque part je pense aussi, même si c'est là qu'on touche un peu plus à la Gestalt etc. Je pense aussi qu'un enfant perçoit la façon dont pensent les adultes. Et c'est vrai que si on l'entoure de personnes qui perçoivent aussi l'écosystème comme quelque chose d'important, essayent de rentrer en symbiose avec lui, pas de le dominer ; je crois que c'est là aussi un grand changement de paradigme. C'est que si on peut être au contact de la nature cela développe notre goût pour elle, notre compréhension pour elle, ça nous réintègre vraiment pleinement en tant qu'urbain. Mais il y a aussi cette présence dans un jardin de permaculture, c'est aussi cette

capacité de se positionner en complémentarité de ce que fait déjà la nature, de ce que fait le végétal, de ce que font les animaux. De ne pas tout maîtriser mais faire avec.

Là par exemple je vois ce matin, on a fait les règles de vie de la classe et à aucun moment je ne me suis posté pour imposer les règles de la classe, pour imposer les règles d'écologie etc... Et je vois que la notion de, alors ça passait dans leurs mots par des expressions comme « être gentil avec les animaux », « replanter, reboiser, ne pas prendre la vie », on voit que tout le comportement est acquis. Et dernière anecdote, alors Mathieu depuis 4 mois il est là, et quand il a eu un an on faisait un petit pique-nique et un moment je l'ai entendu dire « pardon, pardon, pardon ». Et je me demandais « pardon à quoi ? ». Et un moment je vois que des fourmis passent le long de la rambarde et il avait peur de les écraser et attendait qu'elles s'arrêtent pour les laisser passer. Ou il soulevait des plants de tomates pour ne pas marcher dessus.

- Et par rapport aux élèves des classes où ce n'était pas forcément acquis, donc des classes d'école qui venaient au jardin, parfois ce n'était pas évident de leur faire comprendre que par exemple les paquets de chips il ne fallait pas les jeter dans la nature. Mais est-ce que là aussi le fait de les emmener au jardin est-ce que tu as vu est ce que tu as vu que pour la pédagogie faire comprendre ce que c'est qu'un compost et tous les concepts qui concernent l'éco-citoyenneté, est ce que tu trouvais que le fait de les emmener au jardin ça jouait un rôle important, plus que simplement discuter du concept en classe ?
- Oui tout à fait. C'est pour ça que les projets sont conçus comme ça, avec une journée passée au jardin, avec l'introduction et lancement du projet en classe, mais vraiment venir au jardin. Ils ne perçoivent pas la chose de la même façon et je trouve que l'acquisition de ces comportements- là, ça va relativement vite. On l'avait vérifié aussi avec des questionnaires de retour de classe etc. et avec les articles que Morgane avait écrits. Vraiment c'est bluffant, c'est comme si ça révélait quelque chose d'évident pour eux, qu'ils n'auraient pas forcément eu sous les yeux. Et effectivement une fois dans le cadre naturel c'est acquis. Dès la fin de la sortie, ils ramassent des petites choses par terre et cetera, ça se comprend très vite et ça devient très intuitif, très sensoriel. Ils vont faire la différence entre une matière synthétique est une matière naturelle, c'est comme s'il n'y avait jamais eu

de doute là -dessus. Donc vraiment ce qui émane de l'action humaine, des produits de pétrole, c'est perçu directement par l'être quand il est dans la nature. Alors que dans les environnements plus artificialisés, c'est peut- être moins évident.

- Et tu ressentais aussi un besoin de la part des élèves, d'être dans un environnement naturel et vert, quand tu venais ici ? Et les professeurs aussi ressentaient quelque chose par rapport à cela ?
- Oui je sentais des classes vraiment apaisées et un nombre d'exclamations comme « qu'est-ce qu'on est bien », je l'ai vu avec des classes très très dures et aussi avec une classe 2e main au CM 2 avec qui j'étais confronté et j'ai perçu que leur visage avait changé en fait, donc leurs traits avaient changé. Je pense qu'il y a des enfants qui sont complètement sous- exposés à la nature et qui sont au contraire surexposé aux jeux- vidéo et aux écrans, à une forme aussi, dans certains quartiers, de violence sociale, familiale. Et la nature a ces effets qui sont très palpables. Pour des données scientifiques là- dessus, un individu qui entre dans la nature, on voit son taux de cortisol baisser beaucoup. Donc effectivement c'est relaxant et ça se sent.
- Et la problématique de l'accès à ne serait-ce qu'un petit carré de nature, surtout dans certains quartiers, surtout dans une phase de confinement, c'est quelque chose qui est vraiment super important...
- Oui on voit vraiment une grande différence entre les enfants qui venaient ici, parce que cela fait plusieurs années qu'on est enseignants Amandine et moi à « Bon voyage » (quartier de Nice). On sentait une grande différence qui se positionne tout de suite, entre les enfants du quartier proche du Leclerc très urbain, par rapport à la partie tu quartier qui est contre le Mont Gros, qui naturellement allaient se balader un peu en forêt. Tout de suite ils avaient des repères, des connaissances et raisonnaient plus vite à la nature, alors que les autres mettaient plus de temps à s'adapter. Ce qui a toujours été fait ici aussi, c'est pour ça que nous avons un sentier pieds-nus. C'est pour ça que sur les ateliers tournants on a un atelier sensoriel. Les enfants, on leur met un bandeau sur les yeux pour qu'ils réapprennent à apprendre les informations avec les mains. C'est ce qu'on fait aussi

en introduction dans les classes pour reconnaître les 3 types de terre et cetera. C'est que l'enfant a perdu l'habitude d'utiliser tous ses sens, parce qu'il est sur des environnements numériques, des environnements artificialisés. Ici, un des principes, tu parlais du projet pédagogique, c'est d'utiliser toutes les intelligences et remettre le sensoriel tout de suite ; vraiment le sentier pieds nus c'est tout de suite une sensation qui nous réveille. Autre chose : c'est un environnement physiologique, ça on en a parlé. L'idée de confiance aussi, au niveau de la sécurité, les enfants ont des marteaux, tapent sur des pierres et cetera. Souvent on a eu tendance à cacher tout ce qui peut être jugé plus ou moins dangereux, alors qu'ici on préfère -alors on ne va pas les mettre au contact de choses trop dangereuses- mais il faut qu'ils apprennent à mesurer leur risque, organiser leur espace de travail, prendre soin des autres, contrôler leurs gestes. Et on a vu qu'on a eu aucun souci, aucun. Il y a aussi ce côté de transversalité, de s'appuyer sur la nature extérieure et de s'appuyer sur la nature intérieure. Et le jeune enfant avant 6 ans, son métier c'est de faire des connexions neuronales. Alors, si on propose de penser en analogie, ce que propose très bien la permaculture, on raisonne en arborescence. « Comment je peux faire des liens entre le composteur, les champs, la cuisine et cetera. ? ». Tout ce qu'on fait ici ça leur propose d'être en arborescence comme ça. Exactement dans le sens de leur développement synaptique, vraiment travailler en permaculture et en transversalité. Ne pas dire « à un moment maths », mais un projet qui rassemble tout. Mettre la place de la musique aussi. Et animer les programmes différemment si on veut aussi que ça se diffuse. On peut envisager une école complètement free aussi, complètement démocratique mais l'idée c'est aussi de transformer la totalité de l'éducation donc jouer avec les mêmes règles du jeu que les autres, jouer avec les mêmes programmes c'est important. Pour montrer que les programmes, souvent les parents qui viennent vers nous, ils en ont gros la patate de ce programme, désolé. Le truc c'est que pour moi le programme, ce n'est pas le problème. Les programmes sont plutôt faits par des gens progressistes qui ont le plaisir d'apprendre, c'est plutôt la façon dont on les anime qui pose problème.

- Après, ça peut être revisité...
- Complètement, oui. Et le 4^e domaine par exemple c'est « du système naturel au système technologique ». Donc on peut vraiment animer les programmes du système classique avec beaucoup de projets, avec beaucoup de nature.

- Et les professeurs qui venaient par exemple voir l'exposition école en transition, et quand vous avez eu des échanges aussi, il y avait beaucoup de professeurs intéressés ? Ils avaient l'air de vouloir intégrer cela à la pédagogie ?
 - Oui, ils percevaient beaucoup aussi « Écoles en transition » pour la transformation de l'école.
 - La transformation spatiale ?
 - Oui la transformation spatiale en premier. Mais derrière, l'idée c'est de dire que si on veut faire des transformations, autant les faire ensemble et d'apprendre des choses de l'intelligence collective et d'imaginer ensemble. Et puis c'est aussi ouvrir la pédagogie de projet, c'est-à-dire : quitte à créer des jardinières ou un jardin, on ne va pas le faire faire par des adultes en dehors du temps scolaire. On va le faire faire directement par des enfants.
 - C'est vrai que ces professeurs comme la directrice de l'école Ronchese, étaient vraiment motivés pour changer l'espace de l'école, faire des zones cultivables. C'est peut-être aussi qu'ils pensent que l'espace, le fait d'introduire la nature peut être décisif, peut modifier la pédagogie.
 - Il y en a une partie effectivement qui sent le besoin de nature et il y a même les instructions officielles de l'éducation nationale qui parlent du besoin de nature des enfants, dans un bulletin officiel, numéro 5 de 2015. Et c'est aussi l'idée de dire que ça va être un super terrain d'entraînement, puisque depuis longtemps l'éducation nationale cherche beaucoup sur la notion de « jardin », le jardin comme un terrain d'expériences dans lequel on peut faire plein de science, faire des projets intéressants et dans lequel on peut aussi démontrer, faire apprendre des gestes. C'est vrai que de ce côté-là c'est un développement qu'on voit très facilement.
- Il y a autre chose aussi, quand on rapproche la permaculture et l'éducation, il y a aussi la formation du citoyen et de l'éco-citoyen. Et moi je pense qu'il ne faut pas attendre pour former des futurs éco-citoyens. Non, on peut être enfant et écocitoyen et ça se fait immédiatement. C'est vraiment important de réinventer le monde pour eux mais avec eux, même s'ils ont 2 ans, 4 ans ...

- Et d'ailleurs comment tu définirais l'éco- citoyenneté ? Parce que c'est une notion où on trouve des conceptions très différentes, et même dans l'étymologie on trouve des dimensions très différentes dont la dimension politique.
- Pour moi, c'est une culture qui intègre à tout moment de sa vie la notion de biosphère. Parce que quel que soit notre mode de déplacement, notre mode de consommer, de produire ,j'ai en tête l'appartenance à l'écosystème et à la biosphère, et mon comportement est différent. C'est une vraie culture, c'est comme un soubassement de toutes les parties apparentes de nos actes. Donc pour moi c'est ça et je trouve que la permaculture a cette capacité à la fois de nous faire réapprendre, observer et travailler avec la nature, ce qui est génial. Et ses trois éthiques vont réellement profondément. C'est à dire : « prendre soin de la terre et de toutes les formes de vie, prendre soin de l'humain et des communautés humaines, générer et partager l'abondance ». C'est vraiment quelque chose qui, pour moi, définit un socle qui réunit à la fois quelque chose de relativement moderne qu'on appelle l'éco- citoyenneté, et quelque chose qui à la fois n'a pas d'âge parce que tous les peuples premiers, toutes les civilisations traditionnelles ont toujours eu cette intégration, cette fusion de la communauté humaine et du lieu. On a rasé cela au 20e siècle, mais c'est finalement assez récent à l'échelle de l'humanité. Je pense qu'elle peut ressurgir très vite.
- Oui parce que c'est vrai que dans éco-citoyenneté il y a -éco donc oikos, donc le fait de prendre soin d'une sphère commune qu'on partage tous. Et dans citoyenneté si le fait de l'action politique aussi, qui peut être réinventé. Et c'est vrai que ce que tu as dit, de faire de la politique, de concevoir un contrat social entre tous les êtres vivants ça s'apprend dès le plus jeune âge, ce n'est pas quelque chose qui arrive à la fin.
- Tout à fait. Tu parles de politique, ça amène le thème de la gouvernance. Pour moi je trouve qu'on devrait aboutir à une gouvernance géocentrique, et non plus humano centrique ou alors égocentrique. C'est à dire que l'on s'aperçoit que si on n'habite pas en tant que Terre, cette Terre, on scie effectivement la branche sur laquelle on est. Et du coup pour moi il y a en effet une forme de gouvernance qui s'applique à ce dont a besoin la biosphère.

- C'est vrai que quand on parle d'éco-citoyenneté, plusieurs auteurs le mentionnent aussi, on parle aussi du rapport social non seulement entre les humains mais aussi d'inclure le non humain dans la sociabilité. Et de concevoir une éco-citoyenneté ou on est engagé, et moralement engagé aussi, envers ce qui est non humain. Par exemple ce que j'ai retenu de la rencontre avec Audrey de l'association écurie SC qui sauve des chevaux, c'est qu'il y avait vraiment une forme d'engagement moral et éthique envers des êtres qu'on avait l'habitude d'utiliser comme moyens plutôt que comme fin.
- C'est exactement la différence que je voulais dire avec mon « géocentrique », c'est vraiment ça. Ce n'est plus la pensée de l'humain de comment je vais préserver la nature de l'extérieur. Je ne sais pas comment l'exprimer.
- Je pense que je vois ce que tu veux dire. C'est même dans la façon de dire « développement durable », optimiser, d'inclure « l'écologie entre guillemets » à l'économie, la façon d'aménager l'espace dans une Smart City par exemple. C'est vraiment, « on intègre la nature mais c'est finalement -enfin ce que j'ai ce que j'ai retenu de plusieurs personnes qui m'ont parlé et là quand on regarde certains plans d'aménagement, c'est souvent la nature mais artificialisée et maîtrisée par l'homme. Donc le fait de vouloir éduquer à l'écocitoyenneté environnementaliste, ce n'est pas forcément la signification profonde de l'écocitoyenneté qui est mise en avant. C'est vrai que c'est parfois une éducation qui passe par le « développement durable » comme maîtrise du risque.
- Exactement, et on ne déracine pas la source du problème qui est relative à l'arrogance de vouloir maîtriser le milieu naturel. Et ça on le voit avec les défis climatiques qui ne se maîtrisent pas. Je pense que l'idée c'est d'aller à l'envers de cette ligne- là et de suivre plus l'urbanisme naturel ou au contraire on suit une direction opposée : ce n'est pas la nature qui s'intègre dans l'artificiel, c'est l'habitat et les activités humaines qui s'adaptent à la géomorphologie des lieux, la place que leur indiquent les écosystèmes. Et ça c'est ce que font très bien les sociétés traditionnelles et je crois que les écoconstructions les éco-lieux les éco-habitats, on un autre rapport à la nature qu'on veut faire renaître. C'est-à-dire que

c'est la topographie des lieux, son écosystème, ses dessins-les patterns de la nature en permaculture- qui vont nous l'indiquer. Et non pas une étude satellite et un plan où on se dit « allez on va raser cette colline ».

- C'est intéressant ce que tu dis parce que des auteurs comme Foucault parlent effectivement de l'aménagement de l'espace comme une forme d'exercice de pouvoir. Et c'est vrai qu'aujourd'hui quand on voit comment organiser un espace, comment on a intégré la nature dans un espace, ça témoigne souvent aussi d'une forme de pouvoir qu'on veut communiquer publiquement. Je ne sais pas si tu as autre chose à ajouter mais c'était très enrichissant en tout cas. Merci beaucoup.
- Merci à toi.

Annexe 5

Journée d'introduction à la permaculture avec les classes de CM1 de l'école Righi à Nice (30.04.21)

Projet « A la découverte d'un jardin en permaculture »

Les deux classes viennent au Jardin du Petit Pessicart dans le cadre d'une introduction à la permaculture en partenariat avec les écoles ayant le label E3D. Le but de la journée est de faire découvrir différents thèmes et éthiques de la permaculture et de l'écocitoyenneté à travers des ateliers pratiques et de reconnexion à l'environnement. Une équipe de France 3 vient filmer l'intervention pour le journal télévisé du 30.04.

Ces activités répondent aux projets pédagogiques du cycle 2 :

« Faire découvrir des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité à travers un projet de plantations et la découverte de l'écosystème du jardin. ➤ Participer à la construction d'une éco-citoyenneté qui vient de l'expérience vécue au jardin, préparée et prolongée en classe. ➤ Familiariser à des techniques de jardinage non polluantes, sobres énergétiquement et en besoin en eau. ➤ Contribuer au développement d'un rapport au temps et à l'espace relié à la nature » (Annexe 7)

« Augmenter leur temps de contact avec la nature, et ainsi leur temps d'attention et leur bien-être physiologique et émotionnel ; b. donner du sens à leurs apprentissages en reliant concret et abstrait, manipulations et prises de conscience, et en les inscrivant dans une démarche de projet ; c. leur faire connaître la nature, et ainsi leur donner envie d'en prendre soin et les sensibiliser aux enjeux d'un développement éthique et durable. » (Annexe 7)

Journal ethnographique :

Description de l'activité

En tant qu'animatrice, je mène un des quatre ateliers tournants que font les élèves : l'éveil sensoriel.

- Je propose pour cela de découvrir le jardin d'abord par le sens du toucher, à travers le parcours pieds-nus, avec différents types de sols. Pour cela un élève guide son partenaire qui marche les yeux bandés. Par la suite, je leur demande de donner un objet de la nature au partenaire, qui le découvrira à l'aide du toucher et essaiera de reproduire en dessin.
- Enfin, je propose aux élèves de tenter de reconnaître différentes plantes du jardin, d'abord à travers l'odorat, ensuite le goût.

Observations

- Certains élèves hésitent à enlever leurs chaussures pour marcher dans la terre, ils décident de faire l'activité avec les chaussures. La majeure partie est, au contraire très enthousiastes à l'idée de sortir du cadre de la salle de classe. De nombreux enfants manifestent un manque d'activités sensorielles et en nature.

Certains ne veulent plus remettre les chaussures et préfèrent rester dans le bac du sentier sensoriel.

Je note quelques dialogues et retours sur l'activité :

- « On est trop bien, j'ai envie de rester dans ce bac »
- « C'est trop satisfaisant »
- « Ça me manque de mettre les ains dans la terre. A l'école on n'a pas accès à un jardin »
- « J'ai envie de rester pieds nus »
- Dans l'activité de l'odorat et du goût, les parents surveillants se joignent à nous et veulent participer. L'activité permet aux participants de faire le lien avec les produits qu'ils ont l'habitude de consommer. Souvent, les enfants aiment le goût des plantes fraîchement cueillies et en redemandent, parfois ils sont repoussés par des goûts très forts comme le fenouil.
 - « Vous connaissez cette épice, elle est souvent sur la Pizza » (un parent)
 - « J'ai trop aimé goûter »
- A la fin de la journée, nous faisons un bilan avec les enfants. La journée se termine avec des chants et la restitution de ce qui a été appris.
 - « Je voudrais revenir au jardin »
 - « On a demandé à la maîtresse, si on pouvait revenir »
 - « J'ai envie de revenir, mais pour aider pour mettre les mains dans la terre »

- « C'est mieux que la salle de classe »
- « On va revenir avec nos parents »

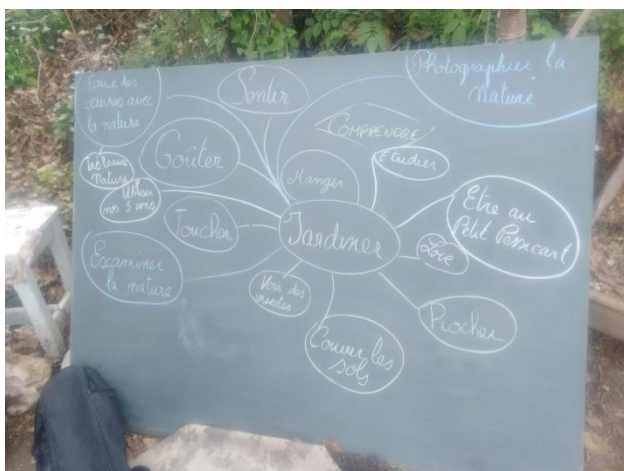
De nombreux élèves disent vouloir revenir avec leurs parents pour les chantiers participatifs de l'association. La sortie dans le cadre du jardin a donné envie à beaucoup d'enfants de planter et de s'initier au jardinage, utiliser les outils. Dans l'interview avec France 3, les enfants mettent en avant que c'est leur première sortie depuis le début de l'année. L'institutrice dira plus tard que la classe a trouvé la journée « magique ».



Célébration de fin de journée avec un accompagnement musical



Explications du composte avec l'équipe de France 3



2Bilan de la journée avec la classe



Sentier sensoriel : à la découverte des sols



Fascination autour d'un insecte

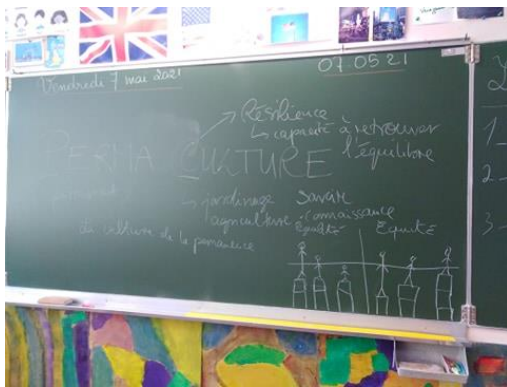


Découverte des plates par l'odorat dans le bac du sentier sensoriel

Interventions « A la découverte d'un jardin en permaculture »

1ere classe : Cm2 école La Pinède

Description des activités



Nous commençons par une introduction conceptuelle interactive sur le thème des éthiques de la permaculture, du partage équitable des ressources, de l'importance de la biodiversité. Les enfants commencent par analyser le concept de la permaculture et à en dégager les principes et les 3 éthiques : « Prendre soin de la Terre », « Prendre soin de l'Humain » et « Créer une abondance et partage équitable des ressources ». La classe recherche des termes compliqués dans le dictionnaire

comme « résilience », « éthique », « équitable », « biodiversité ». Nous en discutons ensemble, puis nous essayons de trouver des exemples et implications pratiques et de faire le lien entre les principes d'écocitoyenneté et d'éthique établis et les ateliers qui suivront. Nous continuons par le « Jeu de l'arbre », pendant lequel les enfants citent tous les avantages et les fonctions de l'arbre pour l'écosystème. Enfin nous introduisons les ateliers tournants par la question : « Qu'est-ce que cela vous donne envie de faire ? ». La plupart des élèves répondent : « Planter ! » ; « Enrichir la terre ! », « Faire du bien à la terre ».

Dès lors nous passons aux 3 ateliers tournants :

- **Atelier 1 : Découverte des matières organiques et minérales** : sols argileux, Sableux, humique, matières organiques (paille, feuilles, broyat) et minérales



(pierres) : les différentes terres et matières seront disposées dans des boîtes que les enfants pourront toucher sans regarder et tenter de décrire les matières et de deviner de quoi il s'agit. Cet atelier devra être encadré par l'enseignant qui aura une fiche descriptive des différentes matières à faire deviner.

• Atelier 2 : Découverte des différentes graines

Différentes sortes de graines seront mélangées et une consigne sera donnée aux enfants pour qu'ils réalisent l'atelier en autonomie. Les enfants devront trier les graines dans les pots correspondants. Les pots auront une image de la graine, de la plante et le nom de la plante, ce qui permettra d'apprendre à reconnaître la graine et sa plante.

• Atelier 3 : Réalisation de semis en godets

Avec l'animatrice, les enfants apprendront à réaliser un semis en godet en respectant les consignes données. Ils indiqueront leur nom et le nom de la graine plantée sur le pot pour pouvoir l'observer pousser et l'apporter lors de la séance 2 au jardin.

• Conclusion

Retours des élèves sur la journée en classe (ce qu'ils ont retenu, ce qu'ils ont préféré)

Observations et Citations d'élèves :

- Pendant l'atelier de semis :



Les enfants aiment mettre les mains dans le terreau. Un garçon garde les mains dans le sac de terreau. Les élèves font un retour sur les activités pendant et après les ateliers. L'adjectif qui revient de nombreuses fois est « satisfaisant ».

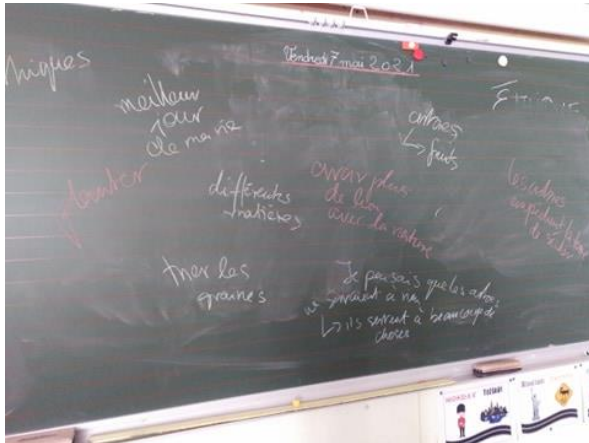
Je remarque que les enfants arrivent à faire le lien entre les activités pratiques proposées et les trois éthiques et les

principes de la permaculture discutés dans l'introduction.

- « C'est trop satisfaisant. J'aime toucher la terre, je n'en touche presque jamais. »



- « *Le composte c'est prendre soin le Terre, car on redonne des nutriments à la terre* »
- « *La terre prend les épluchures* » (à propos de l'atelier sur les sols)
- « *Tout ce qu'on détruit, on doit le remplacer, sinon on détruit l'écosystème et on ne pourra pas vivre* »
- « *J'aimais découvrir les choses que je ne connaissais pas. J'ai préféré l'atelier graines je ne savais pas que ça venait de là, ce que je mange* »



Les élèves arrivent à faire des liens entre l'introduction théorique du début, la discussion sur les éthiques de la permaculture et la mise en pratique pendant la plantation de semis et la découverte des sols et du compost. En tant qu'animateurs nous pouvons ressentir le besoin d'activités en nature et la joie de toucher la terre et de planter chez les enfants. Les activités d'introduction ont éveillé chez de

nombreux enfants la curiosité et l'envie de venir jardiner à l'association Shilakong et de poursuivre les activités. Après discussion avec la professeure, nous comprenons que ce sont aussi les restrictions de la crise sanitaire qui ont renforcé le besoin de nature et d'activités sensorielles.

Citations en fin de journée :

- « *Est-ce qu'on va en refaire ?* »
- « *Quand est-ce que vous allez revenir ?* »
-



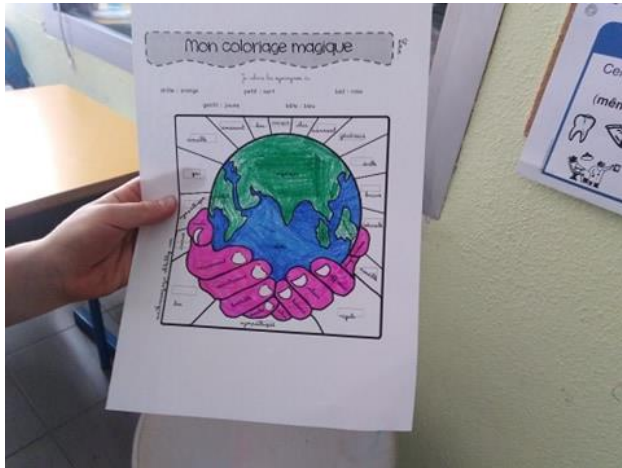
Les semis de la classe de La Pinède

Observations et Citations de l'intervention dans la classe Cm1/Ce1 de l'école René Cassin

Certains élèves font le lien avec des activités de jardinage avec leurs parents ou grands-parents.

« J'aimerais avoir un jardin, je plante déjà de petites choses chez moi. »

Une petite fille de CE1 a très envie de retourner planter des plantes et je lui donne l'adresse de l'association de permaculture Shilakong à Nice pour les chantiers participatifs. Elle la note dans son carnet et m'offre un dessin.



A la fin un élève de CE1 me montre un dessin qu'il vient de colorier et me dit :

« Regarde ce dessin ressemble un peu à « Prendre soin de la Terre », parce qu'il la tient dans ces mains. »

Je suis surprise par le niveau de lucidité de certains enfants de très jeune âge sur les enjeux éthiques de la permaculture et de la protection de la biodiversité.

Annexe 6 : Animations sur la « Biodiversité, Insectes Pollinisateurs, Zéro déchet et DIY » avec « Les Petits Débrouillards » en collaboration avec l'association « Page » au quartier Bon Voyage de Nice

Animations de rue avec « Les Petits Débrouillards » (Journal ethnographique)

L'association d'éducation populaire et médiation scientifique « Les petits Débrouillards » organise une semaine d'animations de quartiers avec l'association « Page ». Pour finaliser ma formation dans l'association j'assiste aux animations et j'évalue la portée pédagogique des activités et le bilan des animations sur le thème de la « Biodiversité » et de la « Transition Ecologique ».

21.04.2021



Après la formation en ligne, je fais ma première mise en situation pour une animation de rue des Petits Débrouillards sur le thème « Transition écologique à son échelle, ateliers DIY ». Les enfants ont l'air très intéressés par le stand. Certains sont déjà venus le jour précédent et viennent dès le matin pour aider à construire le stand. De nombreux enfants du quartier viennent avec leurs petits frères et sœurs qu'il faut occuper en leur donnant de la craie.

Certains parents se prennent au jeu ou viennent aider les enfants pour créer des objets recyclés, DIY, et zéro déchet. Ils fabriquent des tawashis, des sacs faits avec des t-shirts utilisés, des jardinières avec des bouteilles en plastique. Malgré une certaine dispersion du public, des messages importants semblent avoir été communiqués à certains enfants.

Par exemple, Yassin (9 ans) qui aimait tellement faire des t-shirts qu'il ne voulait plus s'arrêter, malgré la fin de l'activité. Je lui propose qu'il en refasse chez lui avec des vêtements qu'il ne porte plus. « Mais oui j'en ai plein des vêtements, et je ne les utilise même pas, j'en ai au moins une valise », réalise-t-il. Je lui demande à quoi lui servira le sac. « A faire les courses ! ». Il semble qu'une partie des messages sur le zéro déchet a pu être comprise par les enfants. L'important dans le message de transition de l'animation semble être le caractère manuel de l'activité. Les enfants se motivent pour créer des objets recyclés personnalisés et apprennent à le faire eux-mêmes, à leur échelle. Ils décorent les sacs selon leurs séries préférées (Naruto...) et prennent ainsi du plaisir à initier des comportements écocitoyens et saisir le sens de la démarche.

22.04.2021 Atelier sur la biodiversité des sols



Nous entrons dans le jardin de l'immeuble, propice aux activités de jardinage mais rempli par des déchets. Nous proposons d'abord de ramasser des déchets du jardin pour mieux se sentir dans le milieu. Les enfants remarquent eux-mêmes : « C'est sale ». Nous essayons de faire le lien avec l'activité du jour en expliquant que les déchets polluent le sol, alors que les insectes que nous allons observer sont bons pour la santé et la biodiversité des sols.

Les enfants commencent l'activité que nous leur proposons : creuser la terre et attirer des insectes pour les observer. Certains se montrent un peu retissants au début : « Quand

j'étais petite j'aimais les mille-pattes, mais maintenant je ne les connais plus » (Noel). Mais cette distance est vite dépassée et les enfants se mettent à chercher des insectes avec beaucoup de motivation, même les parents commencent à venir pour se joindre aux enfants en utilisant les « aspirateurs à insectes » pour l'observation.



Dans cette activité de quartier, le lien aux parents est très important, car l'activité concerne et attire le public de tous les immeubles et le jardin est leur environnement commun. Avec certains parents nous commençons à discuter du sol et de la permaculture et je finis par leur donner le contact de l'association de permaculture à Nice. Nous regardons la forme du jardin pour réfléchir s'il ne serait pas possible de mettre en place une zone potagère pour le quartier.

Cependant, les déchets restent un grand problème qui semble aussi déranger les enfants et certains parents qui craignent que les enfants se blessent avec. « Il faudrait faire une session de nettoyage », constate une mère. Certains enfants n'ont pas très envie mais d'autres décident de participer au ramassage avec nous. Je suis un groupe d'enfants à l'arrière du jardin qui est encore plus pollué. Les enfants commencent à ramasser en remarquant qu'il faut trier les bouteilles en verre. On remarque que les déchets les énervent aussi. Bilal (11 ans) dit la phrase « C'est là qu'on voit que l'homme est le pire ennemi de la nature » en ramassant des bouteilles.

23.04.21

Animations des Petits Débrouillards avec l'association Page

Les enfants construisent des jardinières avec des bouteilles recyclées avec les animateurs. Le matin ils ont fait l'atelier « la biodiversité dans l'assiette ». Yassin dit que c'est l'atelier qu'il a préféré, car il pouvait goûter différentes sortes de pommes et différencier les acidités et textures. Un autre atelier était sur les pollinisateurs. Le dernier atelier de la semaine consiste plutôt à faire des activités manuelles ludiques, après les activités scientifiques et éducatives. Dans le cadre des mises en situation pour l'apprentissage du métier d'animateur chez les « Petits Débrouillards », je remplis des fiches « bilan » qui évaluent l'activité et ses résultats pédagogiques. En aidant les enfants dans la fabrication des jardinières je les questionne sur la semaine et leurs avis sur les activités, ce qu'ils ont préféré et retenu.

Les manifestent surtout de l'intérêt pour les activités physiques et sensorielles ou encore manuelles, où ils emportent leurs objets à la maison. Je remarque cependant que les contenus scientifiques ou la signification des thèmes abordés passe un peu en arrière-plan dans les activités. Le propre de l'animation de rue semble être la difficulté à canaliser l'attention des enfants sur des contenus théoriques ou les connaissances. Cependant on remarque qu'on peut facilement faire des liens didactiques avec les contenus pratiques abordés. En construisant les jardinières et distribuant les kits de graines j'essaie d'aborder

l'importance d'attirer les insectes et l'importance des pollinisateurs abordée dans la matinée.

-Qu'est-ce que tu as préféré dans l'atelier sur les insectes ?

-J'ai trop aimé creuser la terre ! Mais bon les insectes je n'aime pas trop...Mais je sais que c'est important, sinon on ne pourrait pas vivre

Annexe 7 :

Lien vers la fiche descriptive des animations scolaires « A la découverte d'un jardin en permaculture » :

file:///C:/Users/maria/Documents/Annexes%20m%C3%A9moire/Annexe%207%20Fiche%20descriptive%20des%20activit%C3%A9s%20d'%C3%A9ducation%20%C3%A0%20l'environnement.pdf

Annexe 8

Entretien Yoann, formateur en permaculture et membre de l'association Shilakong (27.03.21)

- Est-ce que tu pourrais présenter ton rôle et tes actions principales au sein de l'association Shilakong ?
- Architecte et facilitateur dans plusieurs domaines, dans la création de zones vivantes (potager, jardin forêt, une mare.), un architecte des systèmes humains aussi, organiser les gens pour faire ressentir le meilleur d'eux-mêmes, qu'ils se sentent à leur place, utiles et architecte des bâtiments, j'adore construire. Et facilitateur pour vulgariser des notions complexes autour de la nature et du corps, faciliter la transmission, mon objectif est d'agir sur les groupes et au niveau individuel.
- Quel a été le moment de transition où tu as décidé de vouloir investir dans l'éducation à l'écocitoyenneté ?
- Ma remise en question de mon travail comme ingénieur en informatique et mes voyages en Amérique du Sud.
- Quelles étaient tes motivations principales pour ce changement du quotidien professionnel ?
- L'indépendance et autonomie dans le travail, ne pas avoir de chef mais des collaborateurs. Et construire et transmettre des choses et valeurs qui respectent les éthiques et principes de la permaculture. Mon but c'est que ce soit utile.
- Dans un ouvrage d'André Gorz il est question du besoin anthropologique du « véritable travail », comme activité psycho sensorielle, qui se fait de plus en plus

rare dans les emplois de la société néolibérale (résumé du texte dans l'autre document). Es-tu d'accord avec cette affirmation et ressentais-tu également ce manque dans ton quotidien ?

- Complètement je suis précisément d'accord avec cette affirmation. Je dirais même qu'on est un bout de la Terre, de son organisme donc il me paraît logique de la soigner. Je préfère le mot soigner et régénérer que travailler qui me fait penser à tripalium. En régénérant la Terre on se régénère, et c'est un besoin qui n'est pas uniquement anthropologique. Je dirais plutôt que c'est un besoin universel. Depuis que je prends soin de la Terre, que je plante je « me soigne moi-même », « je me sens nourri ».
- Et au niveau physique ?
- Ça fait trois ans que j'ai quitté l'industrie informatique, et j'ai inversé les valeurs. Je passe la plupart du temps en nature et hors sol, je vais ressentir très vite un manque physique et émotionnel.
- As-tu l'impression d'avoir retrouvé en partie une telle forme d'activité dans le domaine de la permaculture et de l'éducation l'éco-citoyenneté ?
- Oui en travaillant dans des écoles, en agissant pour transformer le monde.
- Dans le cadre des formations que tu proposes quelle importance accordes-tu à la participation pratique qui met les individus au contact direct et sensoriel de la terre de l'environnement et des plantes ? Penses-tu une introduction théorique à la permaculture Or la même efficacité qu'une mise en pratique des concepts ou au contraire la partie de connexion et merci au jardin est-elle essentielle dans l'éducation à l'écocitoyenneté ?
- Je vais encore inverser les valeurs. Lire n'est pas naturel (on porte des lunettes pour pouvoir lire plus), et pourtant on a toujours appris. C'est d'abord l'expérience qui nous fait apprendre et la théorie est « un prisme » de l'expérience. Et même on peut maîtriser la théorie sans rien comprendre à la vie. Donc dans les introductions permaculture on essaye de cacher la théorie dans la pratique, jouer avec la théorie et faire des choses simples pour montrer aux gens qu'ils peuvent FAIRE. Notre corps fait des opérations mathématiques non-stop, on est une machine mathématique par nature. Et p.ex. la peur des mathématiques théoriques par l'expérimentation pratique corporelle. P.ex. nos parties du corps peuvent être des instruments de mesure pratiques.
- As-tu l'impression que ce genre de formation pratique été efficace à la sensibilisation au thème de la permaculture et de l'écocitoyenneté ? Avais-tu l'impression de pouvoir toucher également des personnes plutôt réfractaires à ces thèmes et peu sensibilisés ? Aurais-tu des expériences concrètes une telle sensibilisation ou d'un tel engagement que tu as vécu dans ton quotidien ?
- Quelquefois avant même de commencer une formation, le seul fait de venir voir le jardin les rend déjà contents. En passant par le virtuel tu perds beaucoup de

choses, on transmet beaucoup plus par notre corps, tu ne peux apprendre que par l'expérimentation. A chaque fois que je fais des activités de semis ou plantation c'est souvent la partie préférée de la formation, les gens sont contents et savent que c'est utile au fond d'eux.

- Est-ce que tu penses quand je n'accepte plus démocratiser à la nature par exemple sous la forme de jardin participatif urbain serait susceptible de sensibiliser une plus grande partie de la population au comportement écocitoyen ? Aurais-tu d'autres idées pour favoriser l'engagement écocitoyen à un niveau plus large ?
- Oui j'ai énormément d'idées là-dessus.
- Sur quels autres points te semble-t-il important de favoriser le contact physique avec l'environnement et l'accès un environnement naturel pour le plus grand nombre ?
- La Terre c'est nous, nous sommes la Terre, donc le manque d'accès à nous-même est illogique.
- Dans l'évènement « La pelle du 18 juin » en 2020, il y a le mot « appel », à qui et pour quelle cause était cet appel ?
- L'idée au départ était d'inviter les gens à planter dans l'espace public, en s'inspirant des incroyables comestibles, ça s'est transformé en flashmob avec comme thème l'appel à la résistance du 18 juin de De Gaulle. La résistance à l'aspect sociétal de reprendre les droits sur l'espace public, sur nos droits légaux et un type de légitimité universelle qui va au-delà de la légalité.
- Comment ça s'est passé ? Avais vous atteint vos objectifs ? Sinon quelles étaient les barrières ou les difficultés rencontrées, notamment au niveau politique ou encore de la part des personnes que vous avez ciblées par exemple ?
- Le flashmob était légal et pour les plantations on a eu aucun problème avec la police, comme c'était une action pacifique. Les résistances n'étaient pas là où je les attendais, c'était plutôt que mon projet de départ s'est transformé plus en revendication théorique que pratique. Mais-si ça s'est transformé, ça a quand même créé une belle synergie entre plusieurs corps activités. Dans mon idée ils ont gardé une petite partie mais le travail de groupe c'est de créer quelque chose en commun. Ce que tu vis dans ton corps à ce moment tu ne l'oublies pas. Quand on associe tous les sens ensemble, le souvenir sera plus profond (l'odorat et le goût sont des sens beaucoup plus puissants). Donc c'est logique que par tous les sens on apprend mieux.
- Que signifie le terme d'écocitoyenneté pour toi ?
- Ecocitoyenneté : On est la Terre, donc respecter la Terre c'est se respecter soi-même.

Donner des valeurs à autre chose que des humains, donc une approche écocentrique plus qu'égocentrique.

Bibliographie

ARENDR Hannah, 2020, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Le Livre de Poche, 528 p.

ARENDR Hannah, 2010, *Intégrales de Philo - ARENDR, Condition de l'homme moderne*, Paris, Nathan, 120 p.

AYRES Jennifer R., 2014, « Learning on the Ground: Ecology, Engagement, and Embodiment: Learning on the Ground », *Teaching Theology & Religion*, juillet 2014, vol. 17, n° 3, p. 203-216.

BEERY Thomas H., 2013, *Nordic in nature: friluftsliv and environmental connectedness*, University of Minnesota, Minnesota, 161 p.

BENASSO Sebastiano, GUZZETTI Luca et STAGI Luisa, 2019, « Gouvernamentalité et alimentation. La culpabilité des mères vég », *Revue des sciences sociales*, 2019, n° 61, p. 66-75.

BENTHAM J., 1977, « Le Panoptique, précédé de L'oeil du pouvoir, entretien avec M », *Foucault. Paris: Belfond*, 1977.

BENZID Adela Lila, 2017, *DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME ÉXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT*, UQAM, Montréal, 284 p.

BERGSON Henri, 2000, *Le Rire*, Paris, Presses Universitaires de France - PUF, 168 p.

BERTHELOT Karl, 2020, « Du mythe de l'habitant-écocitoyen à l'optimisation des modes de vie: vers une subjectivation néolibérale des conduites? », *Reflets et perspectives de la vie économique*, 2020, vol. 58, n° 1, p. 49-64.

BREIVIK Gunnar, 2020, « 'Richness in Ends, Simplesness in Means!' on Arne Naess's Version of Deep Ecological Friluftsliv and Its Implications for Outdoor Activities », *Sport, Ethics and Philosophy*, 9 juillet 2020, vol. 0, n° 0, p. 1-18.

BRODHAG Christian, BREUIL Florent, GONDRAN Natacha, OSSAMA François et ARMINES, 2004, *Dictionnaire du développement durable*, Saint-Denis-la-Plaine, Association française de normalisation, 282 p.

COTTEREAU Dominique, 2005, « Écoformation, entre soi et le monde », *Éducation à l'environnement: de soi au monde*, 2005, vol. 187, p. 111-117.

DELAFIELD-BUTT Jonathan T. et ADIE Jillian, 2016, « The embodied narrative nature of learning: Nurture in school », *Mind, Brain, and Education*, 2016, vol. 10, n° 2, p. 117-131.

DELEUZE Gilles, 2018, « Les sociétés de contrôle », *EcoRev'*, 10 juillet 2018, N° 46, n° 1, p. 5-12.

DELEUZE Gilles et GUATTARI Félix, 1980, *1000 PLATEAUX CAPITALISME ET SCHIZOPHRENIE 1*, Paris, Editions de Minuit, 645 p.

DEWEY John et DELEDALLE Gérard, 1983, *Démocratie et éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation*, s.l., Armand Colin, 426 p.

DEWEY John et ZASK Joelle, 2011, *Démocratie et éducation - suivi de Expérience et Éducation: suivi de Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin, 520 p.

DREW Lara, 2015, « Embodied Learning Processes in Activism », *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 2015, vol. 27, n° 1, p. 83-101.

FOUCAULT Michel, 2014, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Editions Gallimard, 439 p.

FOUCAULT Michel, 2001, *Dits et écrits: 1954-1988*, s.l., Gallimard, 1752 p.

FOUCAULT Michel, 1997, « *Il faut défendre la société* ». *Cours au Collège de France. 1976*, Paris, Seuil, 283 p.

FOUCAULT Michel, EWALD François, FONTANA Alessandro et LAGRANGE Jacques, 2004, « Le Pouvoir Psychiatrique. Cours au Collège de France », *Tijdschrift Voor Filosofie*, 2004, vol. 66, n° 2, p. 392-392.

GERARD OLIVIER, 2019, « La Gestualité de la connaissance ».

GIRAULT Yves et SAUVE Lucie, 2008, « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances », *aster*, 2008.

GORZ André, 1991, *Capitalisme, socialisme, écologie : Désorientations, orientations*, Paris, Éditions Galilée.

GRANCHAMP Laurence et GLATRON Sandrine, 2016, « Tous écocitoyens ?. Réenchantement du quotidien et décentrement du politique », *Revue des sciences sociales*, 13 septembre 2016, n° 55, p. 10-17.

HARAWAY Donna, *A Cyborg Manifesto : Science, Technology, and Socialist-feminism in the Late Twentieth Century*, s.l., na, book p.

HARAWAY Donna J., 2003, *The Companion Species Manifesto – Dogs, People & Significant Otherness*, 2nd ed. édition., Chicago, University of Chicago Press, 60 p.

HARAWAY Donna J. et WOLFE Cary, 2016, *Manifestly Haraway*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 224 p.

HAUSMAN Daniel et WELCH Brynn, 2009, « Debate: To Nudge or Not to Nudge* », *Journal of Political Philosophy*, 9 novembre 2009, vol. 18, p. 123-136.

HEIDEGGER Martin et BOUTOT Alain, 2006, *Prolégomènes à l'histoire du concept de temps*, s.l., Gallimard, 480 p.

HOLMGREN David, 2017, *Permaculture: Principes et pistes d'action pour un mode de vie soutenable*, s.l., Rue De L'échiquier, 317 p.

JACQUE Marie, 2016, « L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique », *Cahiers de l'action*, 2016, vol. 47, n° 1, p. 13-19.

JACQUE Marie, 2003, « La formation de l'écocitoyen », *Communications*, 74, 2003. *Bienfaisante nature.*, 2003.

JOULE Robert-Vincent et BEAUVOIS Jean-Léon, 2012, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Paris, Presses universitaires de Grenoble, 293 p.

LALANDE André, 1972, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, s.l., Presses Universitaires de France, 1366 p.

LEONARD Thomas C., 2008, « Richard H. Thaler, Cass R. Sunstein, Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness », *Constitutional Political Economy*, 1 décembre 2008, vol. 19, n° 4, p. 356-360.

LOUV Richard, 2010, *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*, Main édition., London, Atlantic Books, 400 p.

LUCIE SAUVE, 2019a, « Solidarité en Francophonie pour un nouvel engagement socio-écologique », Bordeaux, France.

LUCIE SAUVE, 2019b, *Education à l'environnement urbain : vers une écocitoyenneté critique, engagée et créative*, s.l.

MERLEAU-PONTY Maurice, 2014, *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, s.l., Editions Verdier, 90 p.

MERLEAU-PONTY Maurice et WAELHENS Alphonse De, 2013, *La structure du comportement*, 4e édition., s.l., Presses Universitaires de France - PUF, 350 p.

MICHEL FOUCAULT, 1975, *Surveiller et punir* -, <https://www.babelio.com/livres/Foucault-Surveiller-et-punir/1516> , 1975, consulté le 21 janvier 2021.

MOLS Frank, HASLAM S., JETTEN Jolanda et STEFFENS Niklas K., 2014, « Why a Nudge is Not Enough: A Social Identity Critique of Governance by Stealth », *European Journal of Political Research*, 1 décembre 2014, vol. 54.

MORIN Edgar, 2015, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, s.l., Points, 160 p.

NAESS Arne, AFEISSA Hicham-stephane, MUBALEGH Naid et MADELIN Pierre, 2020, *Une écosophie pour la vie - Introduction à l'écologie profonde*, s.l., Points, 304 p.

NAESS Arne, AFEISSA Hicham-Stéphane et RUELLE Charles, 2020, *Ecologie, communauté et style de vie*, s.l., Dehors, 394 p.

OLIVIER TESQUET, MAGALI ROUBAUD-SOUTRELLEE, et JAQUES ARASZKIEWIEZ, 2021, « Webinaire « Société de surveillance : fantasme ou réalité ? » ».

OUTDOOR Outside | Le magazine des amoureux de sports et culture, 2020, *Xavier Thévenard s'associe à la Fondation Kilian Jornet pour l'environnement*, <https://www.outside.fr/xavier-thevenard-sassocie-a-la-fondation-kilian-jornet-pour-lenvironnement/> , 21 octobre 2020, consulté le 12 mars 2021.

PAYNE Phillip, 1997, « Embodiment and environmental education », *Environmental Education Research*, 1997, vol. 3, n° 2, p. 133-153.

PLATON et COUSIN Victor, 2020, *La République - Livres I à X (Platon): édition intégrale et annotée*, s.l., Independently published, 223 p.

PULKKI Jani, SAARI Antti et DAHLIN Bo, 2015, « Contemplative pedagogy and bodily ethics », *Other Education*, 2015, vol. 4, n° 1, p. 33-51.

ROUSSEAU et DEPRUN Jean, 2009, *ROUSSEAU, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Nathan, 192 p.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1762, *Du contrat social, ou, Principes du droit politique*, s.l., M.-M. Rey, 396 p.

ROUSSEAU Jean-Jacques et ROGER Jacques, 2018, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, FLAMMARION, 288 p.

SARAH MARNIESSE, 2020, *Edgar Morin : Agir dans la complexité, la voie d'Edgar Morin*, s.l.

SARTRE Jean-Paul, 1996, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 108 p.

SAUVE L. et DANSEREAU P., 2002, *L'éducation relative à l'environnement: école et communauté : une dynamique constructive*, s.l., Hurtubise HMH (coll. « Parcours pédagogiques »).

- SAUVE Lucie, ORELLANA Isabel, VILLEMAGNE Carine et BADER Barbara, 2017, *Éducation, Environnement, Écocitoyenneté: Repères contemporains*, s.l., PUQ, 380 p.
- SEYFANG Gill, 2006, « Ecological citizenship and sustainable consumption: Examining local organic food networks », *Journal of Rural Studies*, 1 octobre 2006, vol. 22, n° 4, p. 383-395.
- STOLZ Steven A., 2015, « Embodied learning », *Educational philosophy and theory*, 2015, vol. 47, n° 5, p. 474-487.
- TESQUET Olivier, 2021, *Etat d'urgence technologique*, Paris, Premier Parallèle, 145 p.
- THALER Richard H. et SUNSTEIN Cass R., 2012, *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth and Happiness*, s.l., Penguin UK, 392 p.
- THOMAS BORNOT, 2021, *VIDÉOSURVEILLANCE INTELLIGENTE : UN DANGER POUR NOS LIBERTÉS ?*, s.l.
- TOCQUEVILLE Alexis De, 2019, *De la démocratie en Amérique - Tome I et II:*, Paris, Independently published, 493 p.
- TOCQUEVILLE Alexis de et REYNAUD Philippe, 2010, *De la démocratie en Amérique*, Paris, FLAMMARION, 304 p.
- VARELA Francisco J., THOMPSON Evan et ROSCH Eleanor, 2017, *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Éditions Points, 454 p.
- VILLE DE NICE - NICE.FR TV, 2019, *Monitoring Urbain Environnemental Métropole Nice Côte d'Azur*, s.l.
- WHITEHEAD Alfred North, 1995, *Procès et réalité: Essai de cosmologie*, Paris, Gallimard, 592 p.
- WITTGENSTEIN Ludwig, 2014, *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard, 384 p.
- Colloque Smart City : Une autre lecture de la ville*, <http://philosophiedelasmartcity.fr/evenement/colloque-decembre-2018/> , 10 mai 2019, consulté le 29 avril 2021.
- Xavier Thévenard : « J'ai cette conviction depuis toujours »*, <https://ecolosport.fr/blog/2021/02/01/xavier-thevenard-jai-cette-conviction-depuis-toujours/> , 1 février 2021, consulté le 12 mars 2021.
- Une installation solidaire pour l'association « SC Centre d'épanouissement »*, <https://tourrette-levens.fr/une-installation-solidaire-pour-lassociation-sc-centre-depanouissement/> , 19 mars 2021, consulté le 5 avril 2021.
- Dictionnaire de l'environnement*, https://www.dictionnaire-environnement.com/Ecocitoyen_ID280.html, consulté le 16 janvier 2021.
- (4) Écurie SC - Centre d'épanouissement pour équidés | Facebook*, <https://www.facebook.com/ecurie.sc>, consulté le 24 mars 2021.
- Permaculture Nice | Shilakong | France*, <https://www.shilakong.org>, consulté le 16 janvier 2021.

Bulletin officiel n°5 du 29 janvier 2015,

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=31724, consulté le 27 février 2021.

3 questions sur la Smart City - Vincent Meyer - YouTube, <https://www.youtube.com/>, consulté le 1 mai 2021.

« brochure-innovation-numérique.original.pdf ».

