

« Développement durable : un objet inattendu dans l'espace de formation en travail social »

**Title ; The sustainable development an unexpected object in the space of training.
Which governance to avoid the crisis**

Through the social work training, this study examines, by the prism of the sustainable development's education, the innovative teaching practices of the trainers.

Faced with an administrative culture (governance), which has not yet invested the question of the sustainable development in the training, we would see that social actors build up an informal, but active and effective, local culture.

Innovative projects oblige trainers who devote themselves to mobilize a strong need to do, and deal permanently with "keeping in order and deviance" (ALTER, Norbert, 2005).

We would try to understand these strategies "off - line" which allow the trainer to keep in logical pedagogical confined in the perimeter of training standards.

Introduction : le développement durable, du discours à la pratique

On parle de développement durable lorsqu'il s'agit de considérer l'aspect non illimité des ressources de la planète. Pour éviter le tarissement environnemental, l'impératif reviendrait à modifier nos usages, notamment consuméristes, afin de limiter notre impact sur le milieu. Le développement durable est affaire ici d'un comportement rapporté à un contexte, il est pensé comme un ratio.

Dans le droit fil de cette première approche, vient celle de la régulation. Pour contrer l'entropie, le développement serait alors à considérer dans la durée, ce qui suppose de réguler (voire régulariser) les coûts de fonctionnement. Le développement durable s'organise ici entre des entrées et des sorties inscrits dans le temps, il est pensé comme un système.

Une troisième approche du développement durable, qui reprend les deux précédentes, ajoute l'idée du paravent, de l'abri contre les débordements que les activités humaines ne manqueraient pas de produire. Associer le développement à un effet protecteur revient à faire de celui-ci un levier pour devancer les périls. Le développement durable sert ici à prévenir les dérégulations provoquées par l'homme, il est pensé comme un principe.

Mais la difficulté que ces trois grandes considérations peuvent induire, moins pour la communauté scientifique que pour le sens commun, est de considérer le développement durable comme une doctrine et non comme un acte. L'aporie vient ainsi du fait que l'on puisse concevoir le développement durable comme la face vertueuse des comportements individuels.

Pour éviter ce biais axiologique, nous avons considéré le développement durable non pas comme un objet, mais en tant qu'action. Nous sommes alors partis de l'idée que le développement durable s'incarnait dans les démarches menées par les cadres pédagogiques eux-mêmes, comme autant d'actes les engageant.

Cette contradiction posée à la rhétorique ne signifie pas que nous ayons dénié toute capacité discursive aux formateurs interrogés. C'est plutôt que lorsque nous les avons interrogés, c'est le sens caché de leur engagement qui a retenu notre attention, plutôt que la valorisation affirmée vis-à-vis du développement durable lui-même.

Problématisation

Alors que le développement durable est très présent sur la scène politico-médiatique (notamment en ce qui concerne les débats sur les OGM ou sur le climat), il n'est pas un objet de formation clairement circonscrit dans les espaces de formation aux métiers du travail social. Il l'est d'autant moins qu'aucun texte juridique ne vient déterminer des enseignements relatifs au développement durable. Cela a pour conséquence qu'aucune heure de cours ne soit attribuée, il n'y a pas non plus de référentiel de formation ni de budget alloués.

Notre recherche a pour objet de saisir comment les acteurs de la formation appréhendent le développement durable, hors de toute injonction législative et hiérarchique.

Pour y répondre, nous avons formulé trois hypothèses :

1/ face à une culture juridique et administrative qui n'a pas encore investi la question du développement durable dans la formation, les cadres pédagogiques édifient une culture locale officieuse, mais active. En ce sens, l'emploi des termes tels que le « choix », la « liberté », le « libre arbitre » sont des indices qui vont nous permettre de saisir cet espace interstitiel de la formation au développement durable qui ne relève ni de l'injonction ni du temps libre, mais de la capacité des formateurs à manipuler la culture ;

2/ dans un espace de formation aux métiers du social, la crise peut venir non pas du contenu des actions pédagogiques, mais de la confrontation entre des objets familiers de formation (mémoire, dossier de pratique professionnelle, journal d'étude clinique, etc.) et des objets inconnus, voire étrangers (par exemple, comment penser l'entretien professionnel dans la perspective du développement durable ?) ;

3/ les formateurs qui enseignent le développement durable sont des innovateurs, ce qui signifie qu'ils sont situés de façon singulière dans l'institution et qu'ils interpellent celle-ci à leur manière, la questionnant sur ses missions et jusque dans son organisation. A l'intérieur même des actions pédagogiques régulières, nous verrons que des cadres pédagogiques investissent des espaces vacants avec plus ou moins de difficultés, au rang desquels on peut citer le manque de temps et de légitimité pour transmettre des savoirs autour du développement durable.

A la lumière du problème que nous posons (le développement durable n'ayant pas encore trouvé sa place dans les centres de formation, c'est aux individus de s'en saisir) et des trois hypothèses que nous énonçons (culture locale, crise des savoirs à enseigner, singularité des positions), nous avons bâti notre recueil de données sur une investigation de terrain par entretiens semi directifs. Nous avons privilégié le recueil textuel, car nous avons cherché à consigner les représentations des formateurs en matière de contenu pédagogique, de positionnement institutionnel et de mobilisation de ressources culturelles..

Notre orientation théorique fait une large place à l'interactionnisme symbolique qui laisse le soin aux acteurs sociaux de délimiter les notions qu'ils utilisent. A notre tour, nous partirons de la notion de développement durable en laissant la parole aux formateurs eux-mêmes de définir ce qu'ils entendent sous cette expression.

Concernant la notion d'innovation, nous tenons à rappeler qu'il n'y a pas une réalité unilatérale de l'activité de formation, pas plus que le travail du formateur innovant serait arbitraire. Le cadre pédagogique n'est ni la victime de son innovation, ni l'opérateur providentiel annonciateur du changement. C'est un formateur qui jette des ponts entre sa sensibilité à enseigner le développement durable et les ressources dont il dispose pour réaliser ses enseignements. Nous évacuons ainsi volontairement les discours doloristes vis-à-vis d'une identité professionnelle incertaine, voire menacée, tout comme nous abandonnons les positions polémologiques faisant du formateur innovant l'incontournable promoteur d'une normativité supérieure.

Nous tenons enfin à insister sur la dimension expérientielle de l'implication des cadres pédagogiques œuvrant dans la perspective du développement durable. La sociologie des organisations que nous proposons est une tentative de comprendre l'engagement dans le travail, tel qu'il est vécu par les opérateurs eux-mêmes, loin de tout prisme salarial préétabli, et ce afin de découvrir la quotidienneté des situations éprouvées par les acteurs de la formation.

Méthodologie

Notre recherche appréhende les actions pédagogiques faisant la promotion du développement durable, des actions conduites par des cadres pédagogiques engagés dans les logiques de formation, elles-mêmes inscrites dans l'espace de formation de l'Institut Régional du Travail Social du Nord-Pas de Calais, France.

Nous avons circonscrit notre terrain d'investigation à l'Institut Régional du Travail Social du Nord-Pas de Calais, à travers ses cinq sites : Artois, Côté d'Opale, Grand Littoral, Hainaut - Cambrésis, Métropole Lilloise.

Notre échantillon est composé d'une dizaine de formateurs qui travaillent sur les différents sites¹.

¹ Dans un premier temps, nous avons pensé interroger les cadres pédagogiques et les techniciens intervenant auprès d'étudiants. Mais seuls certains cadres pédagogiques ont répondu à notre campagne d'entretiens. Après avoir proposé plusieurs explications, il apparaît que le développement durable n'étant pas encore inscrit dans les textes officiels, les marges de manœuvre pour l'enseigner sont d'autant plus étroites pour les techniciens que leurs interventions sont balisées par les cadres pédagogiques.

Au cours de notre étude, nous avons dû changer notre mode opératoire. En effet, nous recherchions initialement des formateurs qui enseignaient le développement durable. Mais après deux relances des salariés de l'Institut, nous devons nous rendre à l'évidence : les retours étaient étiques et les cadres pédagogiques qui nous avaient répondu n'enseignaient pas le développement durable de façon suffisamment formelle pour entrer dans notre échantillonnage de départ (être face à des étudiants et enseigner explicitement des savoirs en matière de développement durable).

Nous avons alors modulé notre position. Au lieu de rechercher des « acteurs directs » du développement durable, nous sommes partis à la recherche de personnes qui faisaient la promotion du développement durable sans qu'ils l'enseignent de façon quantifiable. Notre échantillonnage n'a pas radicalement changé, mais nous nous sommes ouverts à des formateurs qui étaient déjà investis dans des projets « alternatifs » à l'institution. Moins par les contenus que par les façons de les appréhender, nous nous sommes rapprochés de celles et ceux qui questionnaient leurs objets de formation, à la lumière d'interrogations sur le développement durable, souvent critiques.

Pour éviter l'écueil du déclaratif, nous avons pris soin d'interroger des cadres pédagogiques indiquant que le développement durable faisait sens pour eux : soit parce qu'ils s'impliquaient dans des actions en dehors de l'Institut, soit parce qu'ils portaient une réflexion au quotidien sur lui, éventuellement parce qu'ils avaient un projet de recherche sur le sujet.

Après leur avoir demandé ce qu'était le développement durable pour eux, nous les avons questionnés sur leur intérêt pour ces enjeux, sur les façons dont ils penseraient les enseigner, sur les effets que leur enseignement pourrait avoir sur leurs étudiants, et sur ce qu'il manquerait dans l'Institut pour que cela soit enseignable.

Le temps des acteurs et le temps de l'institution

Comme nous l'avons annoncé précédemment, nous avons porté l'analyse sur le positionnement et l'investissement des acteurs vis-à-vis des questions du développement durable. Nous avançons l'idée que le développement durable est moins un objet distinctement délimité dans les actions d'enseignement, qu'un acte engageant les formateurs dans une logique institutionnelle et culturelle. Pour étayer notre approche, nous avons posé trois hypothèses.

- Hypothèse 1 : Face à une culture juridique et administrative qui n'a pas encore investi la question du développement durable dans la formation, les cadres pédagogiques édifient une culture locale officieuse, mais active.

Les propos que nous avons recueillis illustrent cet interstice. Le développement durable est « un projet de société » nous dira un formateur. Et un autre d'ajouter que « le développement durable pour moi, c'est une philosophie, une philosophie qui est déclinée en pratique, c'est un mode de pensée tourné vers l'environnement, l'environnement physique [mais aussi] relationnel ». Du coup, pour « essayer d'avoir une certaine éthique dans ma pratique », pour transformer « cette façon de vivre [comme] une appropriation », les cadres vont utiliser des expressions telles que le « choix d'enseigner », la « liberté de choisir ce qu'on veut apprendre aux étudiants ». Cette volonté de « faire malgré tout » révèle comment les formateurs appréhendent leur espace de formation lorsqu'il s'agit d'aborder les questions de développement durable : c'est dans un interstice institutionnel qu'ils le font, c'est-à-dire dans un intervalle qui ne relève ni de l'injonction ni du temps libre, mais de la capacité des

formateurs à manipuler des objets culturels¹ en un temps (calendrier) et un lieu donné (salle de cours et/ou bureau).

- Hypothèse 2 : Dans un espace de formation aux métiers du social, la crise peut venir non pas du contenu des actions pédagogiques, mais de la confrontation entre des objets familiers de formation (mémoire, dossier de pratique professionnelle, journal d'étude clinique, etc.) et des objets inconnus, voire étrangers (par exemple, comment penser l'entretien professionnel dans la perspective du développement durable ?).

Les formateurs pointent la difficulté à trouver des supports pour enseigner le développement durable. Sans parler de « contenu clef en main », les références intellectuelles manquent dans le champ de la formation. « Il faudrait d'abord définir le développement durable », nous dira un cadre, tandis qu'un autre ajoutera que « ça fait longtemps que je vois cette chose, mais je n'ai jamais approfondi la notion ».

Surtout que les savoirs à transmettre ne sont pas neutres. « J'en tire des leçons et je réadapte les nouvelles idées [par rapport] à ce qui s'est passé. Je suis dans l'amélioration de choses qui ne se sont pas très bien passées, qui n'ont pas été très bien transmises ». Parce que le développement durable permet un regard réflexif sur sa pratique, plusieurs formateurs ont pointé que pour eux, « c'est [comme] ouvrir un peu les yeux, et puis se réinterroger par rapport à sa pratique, par rapport à ses habitudes ».

Du coup, les envies de s'en saisir se heurtent à l'absence de définitions stabilisées autour du développement durable. Le travail terminologique n'étant pas collectivement déterminé, les cadres peinent à penser l'intégration de cet enseignement dans ce qu'ils font actuellement. « Je travaille sur des formations courtes [...]. Je ne vois pas comment je vais pouvoir en parler longuement avec les étudiants ». Pour un autre formateur, « si je retiens cet enseignement, il y aurait un travail à fournir sur comment intégrer le développement durable dans la formation ». Il ne s'agit pas pour eux de seulement vouloir en parler, il leur importe de savoir comment le faire. Et la communauté des pairs fait défaut, chacun travaillant isolément dans son coin sur ce sujet.

- Hypothèse 3 : Les formateurs qui enseignent le développement durable sont des innovateurs², ce qui signifie qu'ils sont situés de façon singulière dans l'institution.

A la suite de notre étude de terrain, nous confirmons que les cadres investis intellectuellement dans les questions relatives au développement durable (et pour quelques-uns d'entre eux, de façon militante en dehors du centre de formation) sont, d'une part des innovateurs, d'autre part des interrogateurs de l'institution, dans ses missions et parfois jusque dans son organisation.

¹ Nous entendons par objets culturels, tout objet symbolique, fonctionnel, ou encore institutionnel, mobilisé par un acteur social au cours de ses interactions. Sous cette acception phénoménologique, l'enseignement du développement durable se déploie autour de la manipulation de savoirs, de symboles, de règles, etc. qui sont d'éléments de la culture (Cf. Yann Nicolas (1999). Les objets culturels. *Philosophiques*. Vol. 26, n° 2, p. 301-314).

² Définir le formateur comme un innovateur revient moins à le penser comme un créateur *ex nihilo*, qu'à considérer les équilibres qu'il garantit entre ses actions pédagogiques, certaines étant régulières tandis que d'autres le sont moins, certaines étant légitimes alors que d'autres le sont moins. Dans le cadre du développement durable, les cadres pédagogiques impliqués sont des innovateurs en cela qu'ils investissent des espaces vacants avec plus ou moins de difficultés, au rang desquels on peut citer le manque de temps et de recevabilité institutionnelle. « J'ai toujours été d'une certaine manière assez innovante dans ma pratique, ça fait 20 ans que je travaille mais j'ai dû toujours avoir cette volonté d'avancer en apportant du nouveau », selon les propres dires d'une formatrice. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'inventer, encore faut-il s'octroyer des espaces pour agir.

« On a essayé de réfléchir à [...] comment on pouvait diffuser ça dans les pratiques, je pense par exemple [à] essayer d'économiser du papier, éteindre les lumières ». « On a essayé de faire quelques propositions, [mais] c'est resté lettre morte, ça n'a pas abouti ».

Dans ces conditions, le développement durable relève d' « une gestion de projet, [mais] il faut que ce soit une véritable volonté institutionnelle, avec une équipe missionnée là-dessus, une équipe pluridisciplinaire donc aussi bien des « intellos », donc des formateurs, que des gens qui soient déjà passionnés, qui ont déjà une longueur d'avance sur les autres sur le sujet ».

Le cadre pédagogique qui innove ne cherche pas pour autant le faire tout seul. « Il ne faut pas que ce soit l'affaire de quelques convaincus qui maîtrisent bien le sujet, je pense qu'il faut [...] aussi associer des gens qui n'y sont, *a priori*, pas convaincus de prime abord ou pas concernés et travailler sur leur adhésion justement [...]. Pour moi, c'est essentiel ». Ce sont plutôt les possibilités institutionnelles d'enseigner le développement durable qui, venant à manquer, l'obligent à œuvrer « dans son coin ».

Autre façon de parler d'espace d'interprétation, le projet innovant contraint le cadre pédagogique à mobiliser une « énergie pour faire ». Sans parler de vocation, il faut « adhérer au projet », d'autant que le développement durable tutoie sans cesse le rapport aux habitudes et aux régularités. « Si c'est pour parler de ce qu'on fait dans la vie quotidienne, ça ne viendra pas réinterroger notre modèle de croissance. Par contre, si on peut s'interroger sur un concept nous permettre de penser le long terme, ça pourrait avoir du sens. Mais actuellement, ça ne vient pas interroger, ça ne vient pas bouleverser ».

Considéré de la sorte, l'enseignement du développement durable s'apparente à l'émergence d'un différend, mais dans une approche positive. En effet, les cadres pédagogiques concernés ne contestent pas, terme à terme, le fait institutionnel. Leur manifestation est d'une autre nature. Ils considèrent moins leurs actions comme un refus, qu'à une lutte constructive pour travailler. Ainsi considéré, l'enseignement du développement durable devient « un concept politique, révolutionnaire, pour repenser la place de l'individu. Dans ce cas-là, ça interroge toutes les formations ».

Conclusion : enseignement du développement durable et engagement dans le travail

Nous avons relevé au cours de cette recherche que les formateurs étaient engagés dans des logiques d'appropriation. Appropriation des concepts, appropriation des pédagogies, ils s'approprient également leur travail. En examinant le développement durable sous l'angle des logiques d'appropriation des acteurs, nous avons ainsi mis à jour des façons par lesquelles les cadres pédagogiques investissent leur quotidien. En se positionnant clairement pour ou contre le développement durable, ils ont pu parler de leurs missions, mais aussi de leur vision du monde conditionnant leur rapport au métier.

En délaissant volontairement le prisme salarial, nous nous sommes servi *in fine* de la présence supposée ou réelle du développement durable dans l'espace de la formation aux métiers du social pour interroger la place des acteurs, le jeu qu'ils engageaient avec l'institution, mais aussi celui qu'ils mobilisaient avec eux-mêmes.

Il ne nous apparaît pas clairement à ce point de l'analyse que l'enseignement du développement durable soit considéré par les acteurs comme un « vrai boulot », mais ce n'est pas pour autant qu'il échappe totalement à l'esprit des formateurs. C'est seulement que par

son absence des textes officiels, c'est à certains d'entre eux de se positionner, en éclaireurs, sur ces questions.

Si notre présent travail s'appuie sur des raisonnements empruntés notamment à la sociologie des organisations, c'est aussi à partir des expériences des contributeurs que nous avons établi notre travail afin d'encourager la réflexion. A travers notre étude, nous avons cherché à rendre compte de l'activité de formation telle qu'elle se fait, et non telle qu'on désirerait qu'elle se fasse, afin de générer un détour sur les actes et leur signification.

Parce que notre recherche interroge le positionnement des formateurs dans l'institution, les résultats que nous avons obtenus permettront peut-être aux acteurs de la formation aux métiers du social, qu'ils soient techniciens, cadres pédagogiques et managers, de réfléchir à la place de l'innovation et aux enjeux soulevés par celle-ci en termes de contenus pédagogiques, mais aussi en termes de positionnement institutionnel et de soubassements culturels à la créativité.

Bibliographie

- ALTER N. (2005). *L'innovation ordinaire*. Paris. Puf. 2^{ème} éd.
- ABEL-COINDOZ C. et Ali (2008). Les systèmes de formation face au développement durable.. In *Pour : La revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective*. N° 198. Juillet, p. 38 à 213.
- BERNOUX Ph. (2009). *La sociologie des organisations*. Paris. Editions du Seuil. Coll. "Essais". 1985 pour la première édition.
- BIDET Alexandra (2011). *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot*. Paris: Puf. Coll. "Le Lien Social"
- CROZIER M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris. Seuil. Coll. "Points/Civilisation".
- DUJARIER M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris. Puf. Coll. "Partage du Savoir".
- GIDDENS A. (1987). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*, Paris. Puf. Coll. "Sociologies"
- HABERMAS J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1. Rationalité de l'agir et rationalité de la société*. Paris. Fayard. Coll. "L'Espace du Politique".
- HIRSCHHORN M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris. Puf. Coll. "Sociologies".
- NICOLAS Y. (1999). Les objets culturels. *Philosophiques*. Vol. 26, n° 2, p. 301-314.
- Pour*. Système de formation et développement durable. N° 198.
- Réussir Education*. Vers une éducation au développement durable. N° 50/51.
- SAINSAULIEU R. (1988). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris. Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques. Coll. "Références".
- TOURAIN A. (1981). Le retour de l'acteur. *Cahiers Internationaux de sociologie : les sociologies*. Paris. Puf. Vol. LXXI, p. 243-255.

Site Web/ *4D Dossiers et Débats pour le Développement Durable*. En ligne sur <http://www.association4D.org>. Consulté le 22 juin 2011