

---

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social

HES·SO//Valais Wallis Domaine Santé & Travail social.

Travail Social, filière éducation sociale, promotion 07.

---

**L'éducateur social,  
Agent de conscientisation au développement durable.**

Maud Fornerod



---

## **RÉSUMÉ**

Arrivée à la fin de ma formation théorique d'éducatrice, je me suis demandée vers quel terrain pratique me diriger. Les possibilités actuelles d'emplois sont relativement restreintes, en Valais, pour les nouveaux professionnels du social.

Le développement durable est un thème qui m'interpelle. J'ai donc choisi d'enquêter sur le lien possible entre ce sujet et l'éducation sociale. Ce travail m'a permis de mettre en évidence plusieurs complémentarités. J'ai constaté que les valeurs professionnelles des éducateurs peuvent être mises en parallèles avec celles du développement durable. Ces derniers disposent des compétences nécessaires pour travailler dans ce domaine.

Pour la pertinence de cette recherche, j'ai dû enquêter sur un champ professionnel et ai choisi les adolescents fréquentant les cycles d'orientation. Les jeunes sont sensibilisés aux notions d'environnement, d'économie et de social, dans le cadre de leur formation scolaire, au travers de l'enseignement obligatoire. Malgré cela, le caractère interdépendant de ces pôles n'est pas forcément intégré. Les adolescents entendent parler du développement durable, mais ne le comprennent que difficilement dans sa globalité.

Finalement, j'ai cherché à savoir si une conscientisation au développement durable, adaptée à ce public, était réalisée en Valais. Mes enquêtes m'amènent à avancer que certaines actions sont entreprises dans des domaines ciblées (ex : protection de l'environnement, stimulation de la participation à la vie sociale et politique, etc.), bien qu'il n'existe actuellement pas de réelle conscientisation au développement durable dans la formation scolaire obligatoire en Valais.

Serait-ce un nouveau champ professionnel possible pour les éducateurs sociaux ?

## **MOTS-CLÉS**

Développement durable – Conscientisation - Adolescents – Cycle d'orientation - Travail Social – Education sociale - Champ professionnel – Valeurs.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur. La forme masculine est utilisé de façon générale dans ce travail, elle sous-entend également les personnes de sexe féminin.

---

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier sincèrement toutes les personnes qui, de part leur disponibilité et leur engagement, m'ont soutenu durant la réalisation de cette recherche.

Les directeurs des cycles d'orientation contactés, les éducateurs sociaux rencontrés, les étudiants en Travail Social enquêtés.

César, Pierrot et Laury, Rachel et Roxane, Michael, Sarah, Katia, Camille, Janine, toute la bande de « Goubing 3 » et tout ceux qui, directement ou non, m'ont fait avancer.

La réalisation de ce travail a conforté mon envie de travailler dans le social. Je remercie donc mon directeur, M. Gabriel Bender, qui a su me guider dans le respect et l'originalité, ainsi que la HES-SO de Sierre.

---

## TABLE DES MATIERES

<b>1. INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>2. MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>3</b>
2.1.    Hypothèses et objectifs de recherche .....	3
2.2.    Méthodes de recherche.....	5
2.3.    Schéma de la recherche .....	6
<b>3. LE DÉVELOPPEMENT DURABLE.....</b>	<b>7</b>
3.1.    Historique international.....	7
3.2.    Historique national et local .....	9
3.3.    Historique local, le Valais .....	10
3.4.    Synthèse du concept.....	11
3.5.    Quelques exemples d'outils pour le travail social .....	12
<b>4. L'ADOLESCENT ÉCOLIER .....</b>	<b>14</b>
4.1.    L'adolescent et l'environnement.....	15
4.1.1. <i>Connaissances des ados en Sciences de l'environnement</i> .....	15
4.1.2. <i>Enquête de l'OCDE</i> .....	17
4.1.3. <i>Rapport au temps et à l'espace</i> .....	18
4.2.    L'adolescent et l'économie .....	19
4.2.1. <i>L'adolescent : consommateur et prescripteur</i> .....	19
4.2.2. <i>Évolution de la consommation selon les âges</i> .....	20
4.2.3. <i>Le marketing pour adolescents</i> .....	21
4.2.4. <i>De la consommation à la consom'action</i> .....	21
4.3.    L'adolescent et le social.....	22
4.3.1. <i>Connaissances du social/politique par les adolescents en Suisse et en Valais</i> ..	22
4.3.2. <i>Les adolescents dans la société d'aujourd'hui</i> .....	23
4.3.3. <i>Les adolescents dans leurs contextes</i> .....	24
4.3.4. <i>La notion de citoyenneté</i> .....	25
<b>5. L'ÉDUCATEUR SOCIAL COMME AGENT DE CONSCIENTISATION.....</b>	<b>26</b>
5.1.    L'éducateur social .....	26
5.2.    La conscientisation.....	29
5.2.1. <i>Tableau récapitulatif</i> .....	31
5.3.    Recherche sur des expériences de terrain .....	32
5.4.    L'éducateur social comme agent de conscientisation .....	36

---

<b>6.</b>	<b>LIEN ENTRE L'ÉDUCATEUR SOCIAL ET LE DÉVELOPPEMENT DURABLE .....</b>	<b>38</b>
6.1.	La notion de « valeurs » .....	38
6.2.	Les valeurs des éducateurs sociaux.....	40
6.3.	Les valeurs du développement durable .....	43
6.4.	Le développement durable dans la formation d'éducateur social.....	46
<b>7.</b>	<b>TRANSMISSION DE LA NOTION DE DÉVELOPPEMENT DURABLE .....</b>	<b>47</b>
7.2.	Historique de l'éducation en vue du développement durable .....	47
7.3.	Le cas suisse.....	48
7.4.	Synthèse du concept.....	49
7.5.	Contexte actuel sur le terrain .....	50
7.6.	Enquête au près de cycles d'orientation romands.....	51
7.6.1.	<i>Méthode de recueil de donnée choisie</i> .....	52
7.6.2.	<i>Résultats de l'enquête</i> .....	52
<b>8.</b>	<b>MES PROPOSITIONS DE PISTES D'INTERVENTION.....</b>	<b>55</b>
8.2.	Analyse FFOM.....	56
8.3.	Premier modèle proposé.....	58
8.4.	Deuxième modèle proposé.....	61
<b>9.</b>	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>64</b>
9.2.	Résultats des hypothèses .....	64
9.3.	Analyse du processus .....	65
9.4.	Réflexion critique travail social .....	66
<b>10.</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>68</b>
<b>11.</b>	<b>ANNEXES.....</b>	<b>A</b>
11.1.	Annexe 1 : Règlement du CO des Liddes (VS) .....	A
11.2.	Annexe 2 : Synthèse d'entretien avec un éducateur de rue.....	C
11.3.	Annexe 3 : Synthèse d'entretien avec le responsable prévention de la LVT.....	E
11.4.	Annexe 4 : Questionnaire pour les cycles d'orientation .....	G
11.5.	Annexe 5 : Projet du CO de l'Aubépine (GE) .....	J
11.6.	Annexe 6 : Projet du CO des Coudriers (GE).....	K
11.7.	Annexe 7 : Analyse FFOM .....	L
11.8.	Annexe 8 : Coûts modèle 1 .....	M
11.9.	Annexe 9 : Coûts modèle 2 .....	N

## 1. Introduction

---

Après trois ans de formation en travail social, il est demandé de réaliser un travail de recherche. Ce dernier est censé démontrer les connaissances et compétences acquises durant le processus de formation. Mais comment faire ? Quel thème choisir ?

Ce choix a été difficile. Étant très curieuse, beaucoup de thèmes m'intéressaient et me questionnaient. Grâce aux différents stages pratiques réalisés, je pensais connaître le champ professionnel qui me correspondait et m'attirait le plus. Malgré cela, aucun thème précis ne retenait mon attention.

J'ai choisi de considérer cette recherche comme une opportunité. Une opportunité de sortir des « sentiers battus », de développer une idée, d'enquêter sur un concept original. Choisir l'option complexe, mais enrichissante d'un point de vue personnel et professionnel.

Le développement durable est un thème qui m'intéressait et dans lequel je souhaitais acquérir plus de connaissances, d'expériences et de compétences. Le lien avec l'éducation sociale ne semblait pas forcément évident, mais j'ai choisi de prendre le risque.

Ma question de recherche fut donc la suivante :

**Comment l'éducateur social peut-il mettre en place une conscientisation au développement durable, adaptée aux élèves des cycles d'orientation de Sierre ?**

Pour répondre à cette question, j'ai sélectionné 4 thèmes : le développement durable, l'adolescent écolier, l'éducateur social et la conscientisation.

Le développement durable (DD) est un sujet dont on entend de plus en plus parler. Je me suis donc intéressée à retracer son historique (international, national, local), dans le but de le comprendre dans sa globalité. De plus, j'ai questionné le lien possible entre le DD et l'éducation sociale. Ont-ils des valeurs communes ? Existe-t-il des expériences déjà réalisées sur le terrain en Valais ? Quelle est la volonté politique de transmettre cette notion ? Comment réaliser une action en vue du développement durable ?

J'ai également choisi le thème de l'adolescent écolier (en scolarité au cycle d'orientation), population importante dans le secteur de l'éducation sociale. J'ai questionné son rapport aux trois pôles du développement durable. Ce choix était, selon moi, plus pertinent à mon travail, et personnellement plus intéressant et enrichissant. J'ai également enquêté au près des cycles d'orientation, ainsi que des directives cantonales en matière de formation. Quel est le rapport de l'adolescent à l'environnement, l'économie et le social ?

L'éducation sociale fait partie des professions du travail social. Mais on constate une grande sectorisation des champs professionnels (éducateur social, assistant social et animateur socioculturel, par exemple) et parfois une difficulté à accéder à un emploi satisfaisant. Quels sont les spécificités de l'éducateur social ? Quels sont ses compétences et ses valeurs ? Quelles sont les ouvertures professionnelles possibles ? Quels outils peut-il utiliser avec un public adolescent et/ou en lien avec le développement durable ?

Le dernier thème choisi est la conscientisation. Mot complexe, peut-être même compliqué pour beaucoup. Que signifie-t-il exactement ? En quoi se différencie-t-il de la sensibilisation et de l'information ? Peut-il être un outil supplémentaire à l'éducateur social ?

Tout au long de cette recherche, j'ai souhaité répondre à ces questions. Pour ce faire, j'ai utilisé différentes méthodes de recherche (expliquées au chapitre suivant), en veillant à me baser sur des concepts théoriques, que j'ai confrontés à des données récoltées sur le terrain.



*Croquis 1: L'éducateur et l'adolescent<sup>1</sup>*

<sup>11</sup> Tous les croquis de cette recherche sont référencés à la fin de la bibliographie.

## 2. Méthodologie

---

Les hypothèses retenues, les objectifs de recherche et les différentes méthodes utilisées pour récolter les données nécessaires à cette recherche, sont présentés ici.

Ensuite, quelques lignes expliquent le chemin parcouru et surtout le regard avec lequel j'ai abordé ce travail.

### 2.1. Hypothèses et objectifs de recherche

L'hypothèse de base est la suivante :

0. L'éducateur social peut mettre en place une conscientisation au développement durable adressée aux élèves des cycles d'orientation.

Pour la vérifier, plusieurs sous-hypothèses sont possibles.

Hypothèse 1 : L'éducateur social dispose des compétences nécessaires pour réaliser un outil de conscientisation.

- 1.1. La conscientisation fait partie des compétences de l'éducateur social.
- 1.2. Il y a des expériences de terrain qui le démontrent.
- 1.3. Le développement durable fait partie de la formation de l'éducateur social.

Hypothèse 2 : L'éthique du travail social est en adéquation avec celle du développement durable.

- 2.1. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, vise une plus grande justice sociale.
- 2.2. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, a comme valeur l'engagement, la créativité et la responsabilité.
- 2.3. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, tend à augmenter la solidarité.
- 2.4. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, cherche à développer des modes de fonctionnement adaptés à chacun, cela prenant en compte le contexte de vie.

Hypothèse 3 : Les adolescents doivent être conscientisés face au développement durable de manière adéquate.

- 3.1. Les adolescents ont besoin d'un cadre clair et sécurisant.
- 3.2. Les informations concernant le développement durable doivent être cohérentes et compréhensibles.
- 3.3. Pour conscientiser les adolescents, l'expérimentation est nécessaire.
- 3.4. Un des rôles principal de l'éducateur social est d'accompagner des individus en expérimentation.

J'ai ensuite développé méthodiquement des objectifs de recherche pour chaque hypothèse.

Mais cette méthodologie ne m'a pas convenu.

Les recherches étaient ardues, mon travail n'était pas régulier et j'éprouvais peu de motivations à la réalisation. J'avais de la peine à faire un lien entre les différents éléments et j'y voyais peu de cohérence.

J'ai donc choisi de prendre de la distance face aux hypothèses, et me suis questionnée sur ce qui m'intéressait dans cette question de recherche, les thèmes qui y sont liés et surtout ce que je voulais en apprendre (ex : l'aspect biologique de l'adolescence m'intéresse peu, mais je suis curieuse d'enquêter sur leurs comportements).

4 thèmes se sont dégagés. Ils représentent les axes de recherche et sont liés aux précédents objectifs. Les objectifs de recherche complétés sont donc :

### Le développement durable

- Expliquer l'émergence du concept de développement durable.
- Enquêter sur les valeurs du développement durable.
- Mettre en parallèle les informations concernant le développement durable et l'éducation sociale.
- Enquêter sur les mesures mises en place concernant une sensibilisation au développement durable dans les cycles d'orientation en Valais.
- Rechercher du matériel pédagogique concernant le développement durable, et vérifier son accessibilité.

### L'adolescent écolier

- Réunir de la documentation concernant l'adolescence.
- Enquêter sur les comportements adolescents en partant des 3 axes du développement durable.
- Me renseigner sur les techniques et outils de conscientisation adaptés à une population adolescente.
- Enquêter sur le cadre d'apprentissage des élèves des cycles d'orientation de la région de Sierre.
- Dépouiller le règlement des cycles d'orientation de Sierre.

### L'éducateur social

- Décrire la formation des éducateurs sociaux.
- Définir les compétences de l'éducateur social et enquêter sur son cahier des charges.
- Enquêter sur l'éthique et la déontologie de l'éducation sociale.
- Définir les valeurs de l'éducation sociale.
- Rechercher les liens possibles entre l'éducation sociale et le développement durable.
- Proposer des nouveaux champs d'action possibles pour les éducateurs sociaux.

### La conscientisation

- Réunir de la documentation concernant la sensibilisation et la conscientisation.
- Me renseigner sur les techniques et outils spécifiques.
- Enquêter sur les expériences existantes de travail d'un éducateur social dans le champ de la conscientisation.
- Décrire ces différentes pratiques.

## 2.2. Méthodes de recherche

### Première méthode utilisée : rechercher de la documentation.

Pour ce travail, j'ai utilisé différents ouvrages, des articles scientifiques, des dossiers de lectures, des sites internet, etc. Dans cette démarche, je suis restée attentive aux dates de parution, à leur lisibilité, ainsi qu'à considérer ces lectures comme des apports théoriques. Ces derniers n'étant pas toujours forcément applicables dans la pratique.

### Deuxième méthode utilisée : effectuer des entretiens.

J'ai choisi cette technique pour enquêter sur le terrain et découvrir des projets déjà existants, ou simplement me rendre compte des différentes difficultés pouvant exister dans la mise en pratique de certains concepts. J'ai veillé à faire attention à la formulation de mes questions, ainsi qu'à la bonne compréhension de mes interlocuteurs, en utilisant la reformulation. J'ai donc réalisé des entretiens semi-directifs, d'environ une heure. L'objectif était d'obtenir un maximum d'informations sur un sujet précis, sans que cela prenne trop de temps (autant pour l'interviewé que pour moi), pour ensuite les confronter à des éléments théoriques.

J'ai donc rencontré différents professionnels : éducateurs sociaux, responsable de prévention, enseignants, etc.

### Troisième méthode utilisée : effectuer un mini-sondage.

J'ai choisi d'effectuer un mini-sondage au près d'étudiants en deuxième année de formation à la Haute École Spécialisée (HES-SO) en Travail Social de Sierre. Cette technique m'a demandé de préparer mon intervention (organisation, prise de contact avec l'école, présentation, précision et clarté de la question posée, dépouillage des résultats, analyse, etc.). L'objectif de cette méthode était d'approcher les futurs éducateurs sociaux pour connaître leurs valeurs, et ainsi ne pas me baser sur des éléments théoriques consensuels, mais bien sur des informations objectives de terrain.

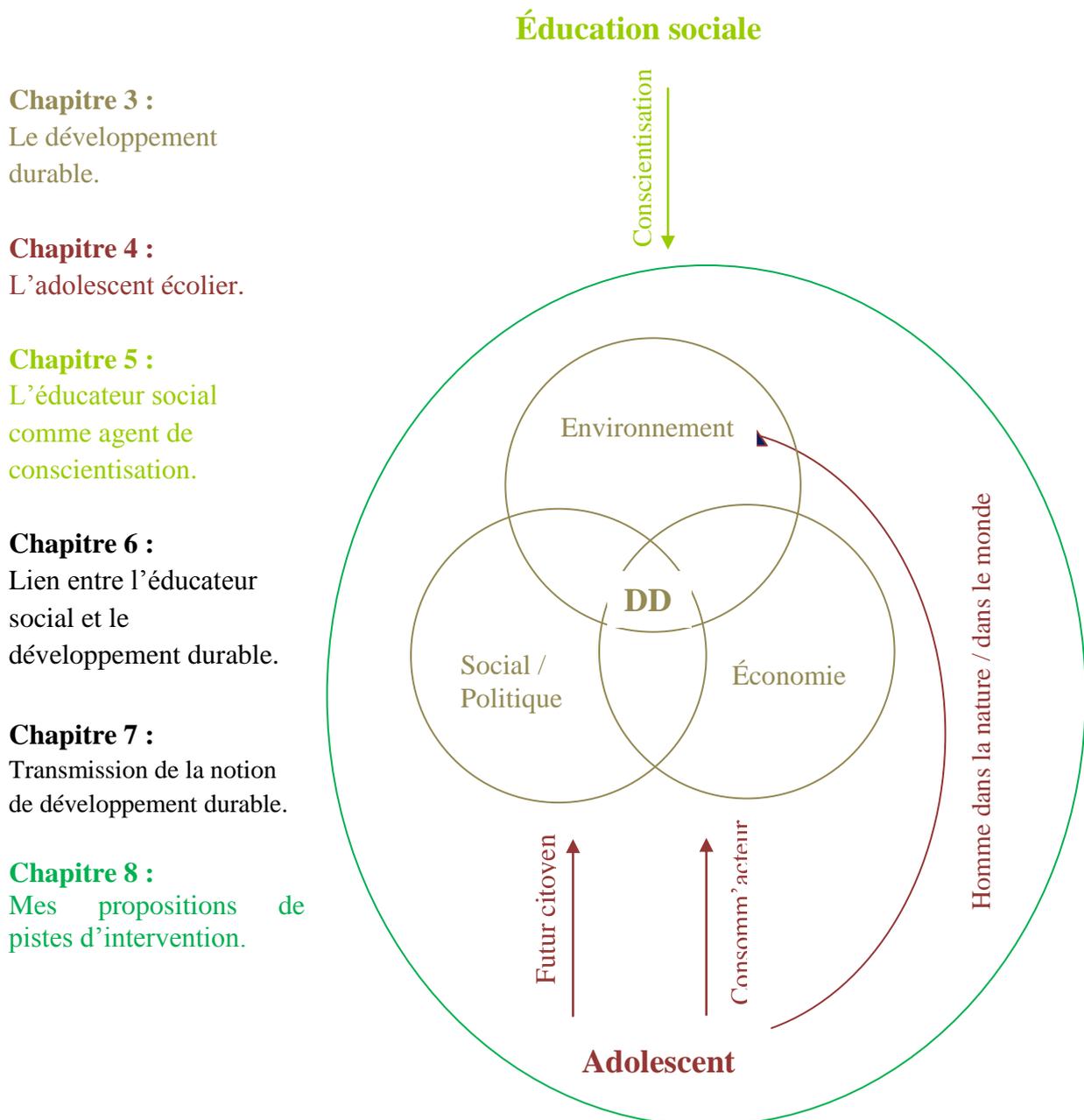
### Quatrième méthode utilisée : réaliser une enquête par questionnaire.

J'ai choisi de réaliser une petite enquête par questionnaire dans le but de connaître l'existence, ou non, de projets liant le développement durable aux adolescents en scolarité obligatoire. Le but de mon travail de recherche étant de viser à proposer un projet concret, la démarche d'enquêter d'abord sur le terrain me semblait essentielle.

Cette technique a été complexe et a demandé de l'investissement (recherche des récepteurs, étendue du questionnaire, formulation des questions, préparation des enveloppes réponses, rédaction et envoi des dossiers, réception et tri des réponses, dépouillement, analyse, retranscription, etc.). J'ai apprécié travailler avec cette méthode car elle m'a appris beaucoup d'éléments très intéressants, mais je l'ai trouvée très « lourde » et ne l'utiliserai pas comme méthode de recherche principale.

### 2.3. Schéma de la recherche

J'ai créé un schéma qui synthétise ce travail de recherche. Réaliser ce dessin a été très utile à la rédaction de ce mémoire. Dès lors, j'ai éprouvé plus de motivation et de facilité, le projet avait retrouvé tout son sens et je voyais clairement les liens entre les éléments.



Finalement, j'ai utilisé ce schéma pour établir le plan de l'enquête. Les hypothèses retenues sont donc conservées et paraissent en fin de chapitre, mais ne sont pas forcément abordées dans l'ordre de numérotation. Leur nombre servira malgré tout d'indicateur de validation des trois hypothèses de base.

### 3. Le développement durable

---

Pour mieux comprendre le concept de développement durable, j'ai enquêté sur l'historique international, national (Suisse) et local (Valais). Pour ce faire, j'ai principalement utilisé l'ouvrage de René Longet intitulé : *La planète, sauvetage en cours*<sup>2</sup>.

#### 3.1. Historique international

Dès le début des années 1960, les hommes commencent à réfléchir aux ressources de la planète (1964, Conférence des Nations Unies pour le Commerce et le Développement, CNUCED, organisée par les Nations Unies).

Deux enjeux apparaissent alors ; le développement humain (avec les besoins des plus pauvres) et le développement environnemental (avec ses limites physiques et biologiques). Les différentes catastrophes (guerres, famines, accidents nucléaires, etc.), ainsi que la première crise du pétrole (1973), mettent en évidence l'accès inéquitable aux ressources. Les scientifiques mettent en évidence l'enjeu du réchauffement climatique et le « trou » dans la couche d'ozone.

En 1987, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (entité des Nations Unies) rédige le rapport *Brundtland*, sous le titre « Notre avenir à tous ». Dans ce document, la notion de « développement durable » est mentionnée pour la première fois et apporte donc une vision globale du développement. Le lien entre l'économie, l'environnement et le social est mis en avant, ainsi que la prise en compte des générations futures. Ce rapport est la première trace de remise en question de la vision matérialiste du développement mondial.

En 1990, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) crée le concept d'Indicateur de Développement Humain (IDH). Il s'agit là d'une alternative au Produit Intérieur Brut (PIB), critiqué pour son aspect trop économique. L'IDH propose de calculer le niveau de bien-être d'une population, avec des notions principales telles que : la longévité et la santé, l'instruction et l'accès au savoir et le niveau de vie décent.

En 1992 se déroule la Conférence de Rio, appelée aussi Sommet de la Terre. Elle regroupe 179 états et de nombreuses agences internationales. Cette conférence est une date clé dans l'historique du développement durable. Elle introduit 27 principes (ex : responsabilité partagée des états, droit à l'information, principe de précaution, etc.), la signature de 3 conventions (biodiversité, désertification et climat), ainsi que la notion d'Agenda 21.

L'Agenda 21<sup>3</sup> présente le développement durable comme un processus d'interactions sociales, avec une mise en avant de l'importance de la participation du public, ainsi que du rôle de l'information et de l'éducation. Il met l'accent sur les droits sociaux et la réduction des inégalités, ainsi que sur les responsabilités individuelles et collectives. Les collectivités sont donc encouragées à mettre en place un programme d'Action 21, à leur échelle, en instaurant un dialogue avec la population locale.

---

<sup>2</sup> LONGET René. *La planète, sauvetage en cours*. Le développement durable : des accords mondiaux à l'action locale. Presses polytechniques et universitaires romandes. Lausanne (CH), 2005. 136 pages. Collection Le savoir suisse.

<sup>3</sup> ZANA Patrice. *50 mots pour comprendre le développement durable*. Éditions alternatives. Paris (FR), 2009. 120 pages. (Collection petits carnets utiles).

En 1997 entre en vigueur le protocole de Kyoto. Ce document est ratifié par 172 pays et met en place un calendrier de réduction des gaz à effet de serre (réaction au réchauffement climatique), ainsi qu'une réévaluation prévue en 2012.

En l'an 2000, la Déclaration du Millénaire est publiée par les Nations Unies, présentant 8 objectifs planétaires<sup>4</sup> (ex : no 1, réduire l'extrême pauvreté et la faim, no 7, préserver l'environnement) adoptés par la communauté internationale.

En 2002, le Sommet mondial du développement durable, ou Sommet de Johannesburg, réalise un plan d'action actualisé de l'ensemble des éléments demandés précédemment. Les thèmes majoritairement débattus sont la biodiversité, l'énergie, l'eau, l'agriculture et la santé. Tous les états participants s'engagent au respect du texte, mais une difficulté apparaît. Comment sanctionner ceux qui ne le feraient pas ?

En 2009, la Conférence de Copenhague<sup>5</sup> réunit 191 pays ayant ratifié la Convention Cadre des nations Unies sur le Changement Climatique (CCNUCC, conférence de Rio 1992, complété par le protocole de Kyoto 1997). L'enjeu de la conférence est de signer un nouveau traité, remplaçant celui de Kyoto qui arrivera à échéance en 2012. Lors de cette rencontre, on constate une mobilisation de la société civile et une couverture médiatique importante. Mais les résultats sont critiqués, un accord de dernière minute signé à huit clos par quelques pays industrialisés (ex : Etats-unis, Chine, Inde, etc.) et un refus de signature des autres pays, se sentant mis à l'écart. L'objectif commun est décidé, mais les moyens d'y parvenir ne sont pas définis.



Croquis 2: Le développement durable

<sup>4</sup> Sommet du Millénaire de Montréal. *Comprenons, partageons, agissons* [en ligne]. [www.sommetmillenaire.ca](http://www.sommetmillenaire.ca). (Consulté le 24.11.10).

<sup>5</sup> HULOT Nicolas. Fondation Nicolas Hulot pour la Nature et l'Homme. *Missions et métiers* [en ligne]. <http://www.fondation-nicolas-hulot.org> (Consulté le 22.11.2009).

### 3.2. Historique national et local

L'historique suisse du développement durable commence peut-être en 1971, par l'article constitutionnel accepté par le peuple, dans lequel un article sur l'environnement est adopté.

En 1992, la Suisse est active au Sommet de la Terre de Rio. Le Conseil Fédéral signe la « Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement », cette signature marque le début des Agenda 21 dans le pays. En 1993 le Comité Interdépartemental de Rio (Ci-Rio ou IDARIO) est créé pour assurer la cohérence des politiques sectorielles, en vue d'un développement national durable.

Une révision de la loi sur la protection de l'environnement entre ensuite en vigueur en 1995. Plusieurs mesures sont décidées, mais sans assurance que la Suisse restreigne vraiment son impact sur la surexploitation des ressources planétaires. Le bureau Infras réalise une étude en 1996, mandaté par 11 organisations non-gouvernementales engagées dans l'environnement et le développement. Les résultats démontrent une surconsommation et mettent en valeur différents enjeux tels que l'énergie et le climat, l'air, la consommation de matières, etc.

En 1997, le Conseil Fédéral établit une stratégie pour un développement durable en Suisse, dont les principaux contenus sont l'engagement international, l'énergie, l'économie, la mise en œuvre et le contrôle, entre autres. En 1998 est d'ailleurs établi un Conseil de développement durable.

En 1999, la notion de développement durable est inscrite dans la constitution fédérale<sup>6</sup> et l'Office Fédérale du Développement Territorial (ARE) est créé en 2000, cette dernière remplaçant le Conseil du développement durable.

L'Office Fédérale de la Santé Publique et de l'Environnement (OFSP) établit ensuite une stratégie gouvernementale (ex : se responsabiliser face à l'avenir, prendre en compte les trois dimensions de manière équilibrée, atteindre le développement durable par le partenariat, etc.), dont les lignes directrices<sup>7</sup> se fondent sur des articles de la constitution, des recommandations des Nations Unies et de l'OCDE.

En l'an 2000, le Conseil fédéral fait le point sur sa Stratégie pour un développement durable et s'aperçoit de bons résultats dans certains domaines (ex : pollutions), mais de nombreux domaines restent à développer (ex : prévention des déchets). Une deuxième stratégie est alors élaborée, insistant sur le partenariat et le rôle de la société civile.

De manière globale, on constate un engagement de la Suisse dans les différents sommets internationaux, mais une difficulté de mise en pratique sur le terrain (ex : consacrer 0,7% du PIB national à l'aide au développement, comme accepté lors de la conférence de Johannesburg). Malgré cela, les outils de mise en œuvre progressent, avec par exemple la publication du système d'indicateur MONET (Monitoring du développement durable) qui propose aux collectivités publiques un moyen de référence directement utilisable grâce à ces indicateurs.

En 2003, une première évaluation est effectuée par l'Institut Des Hautes Etudes en Administration Publique (IDHEAP), par mandat de l'ARE. Cette étude montre une prédominance des thèmes environnementaux par rapport au domaine du social et de

<sup>6</sup> Les autorités fédérales de la confédération suisse [en ligne]. <http://www.admin.ch>. (Consulté le 29.11.2009)

<sup>7</sup> Département de l'environnement, des transports, de l'énergie et de la communication. Office fédérale du développement territorial ARE [en ligne]. <http://www.are.admin.ch> (Consulté le 01.12.2009).

l'économie (ex : faiblesse du domaine de l'éducation). On constate que les actions qui s'inscrivent dans le cadre de l'Agenda 21 engagent les collectivités vers un développement durable et globale, bien que cela puisse se faire de manière très diverses (ex : programme de gouvernement chiffré et ambitieux, ou animation de quartier). L'enjeu est donc peut-être la mise en place d'indicateurs forts et clairs qui cadreraient ainsi les actions menées en vue du développement durable.

### 3.3. Historique local, le Valais

La première date importante en Valais est 1997, par la création du département de développement durable au sein du Comité de candidature de Sion 2006 aux Jeux Olympiques. On peut donc questionner les enjeux et les intérêts découlant de cette mise en place. Le développement durable était-il réellement l'objectif ? Quels enjeux sous-jacents peut-on mettre en évidence (ex : financiers, politiques, sportifs, etc.) ?

Le Grand Conseil Valaisan adopte en 1998 une charte du développement durable, et crée en 1999 la Fondation pour le Développement Durable des régions de Montagnes (FDDM<sup>8</sup>). Cette dernière est chargée d'appliquer la charte du développement durable dans le canton, en élaborant, entre autre, l'Agenda 21 du Valais. Un groupe de travail de 21 personnes est donc constitué, complété par des scientifiques en charge d'encadrer sa réalisation.

En 2004, le Grand Conseil Valaisan adopte une déclaration d'intention qui vise à sensibiliser la population locale au développement durable.

En 2005, le Conseil d'Etat mandate le Département des Transports, de l'Équipement et de l'Environnement (DTEE) de coordonner les actions liées à l'Agenda 21. Une méthodologie est fixée autour de 4 axes (information, formation, coordination et évaluation), des séances d'information sont organisées (dans les communes de Brig, Sion et St-Maurice), et des actions sont choisies.

En 2008, l'Agenda 21 cantonal est lancé par un plan d'action contenant 16 défis pour le canton, ainsi qu'un recensement de « bonnes pratiques ».

En 2009, la brochure intitulée « Les 16 engagements du canton du Valais en matière de développement durable » paraît, indiquant les principales mesures à adopter pour chaque objectif.

La FDDM est donc mandatée pour élaborer les actions liées à l'Agenda 21 Valais. Cette dernière regroupe des responsables politiques (ex : conseil de pilotage COPIL A21) et des responsables opérationnelles. La FDDM compte 5 collaborateurs, dont 3 associés au projet, à hauteur de 60 % financé par le canton.

Le Valais a donc organisé les actions autour du développement durable et développer des postes pour leurs mises en action. Mais on remarque que dans la pratique, le canton ne fournit même pas un poste à plein temps dépourvu à cela. Comment le Valais peut-il donc mettre en place des interventions et faire prendre conscience des enjeux planétaires à la population locale, alors que lui-même n'y consacre que si peu de moyens ?

<sup>8</sup> Le Grand Conseil du canton du Valais. Décision concernant l'Agenda 21 du canton du Valais. *Fondation pour le développement durable des régions de montagne* [en ligne]. Juin 1998. [www.fddm.ch](http://www.fddm.ch). (Consulté le 17.07.2009).

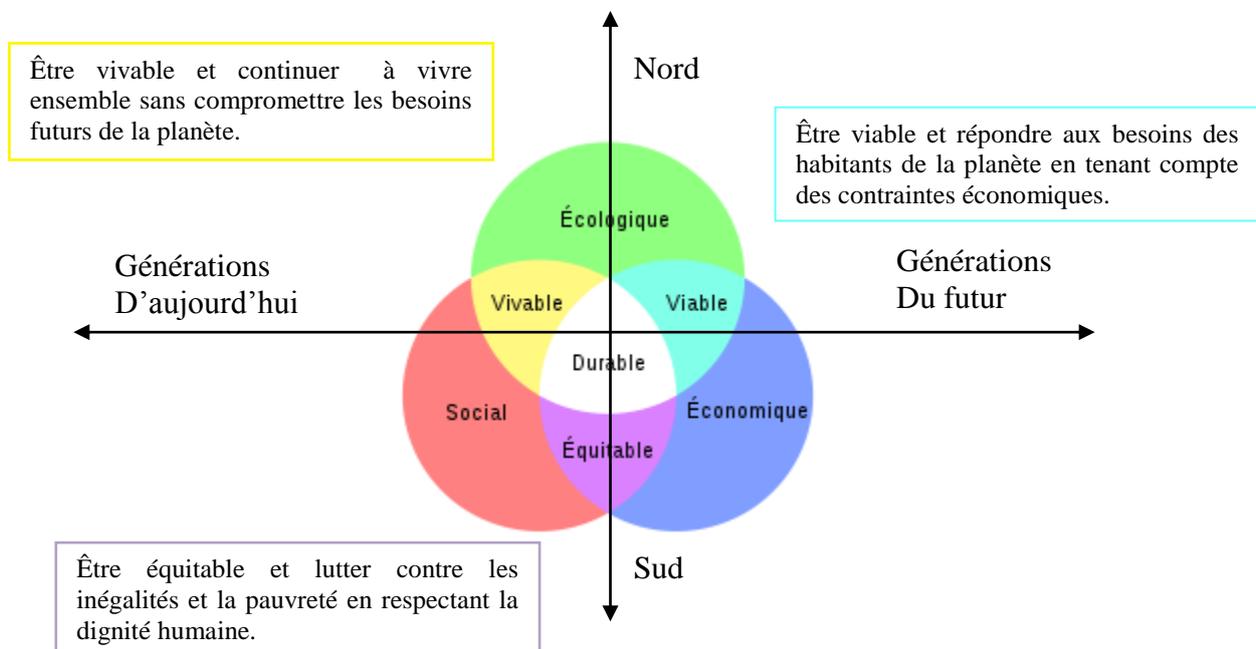
### 3.4. Synthèse du concept

De manière générale, le développement durable est représenté visuellement par trois cercles qui représentent les trois notions principales qui sont l'économie, l'environnement et le social. Ils se trouvent sur deux axes : le temps et le rapport Nord-Sud.

On remarque donc l'interdépendance de l'environnement, du social et de l'économie.

Une des dogmes du développement durable est « agir localement, penser globalement », cela dans un esprit d'encouragement d'initiatives locales pour la réalisation de projets, tout en prenant en compte la complexité du contexte national et international.

Les interventions sont donc réfléchies également sur le long terme, dans l'optique que leurs mises en place permettent aussi aux générations futures de garantir leurs besoins.



Croquis 3 : Le développement durable

De plus, les aspects Nord-Sud doivent être pris en compte, le style de vie des personnes dites « du Nord » et celles dites « du Sud » ne pouvant pas être mise en parallèle. En ce sens, il n'est pas possible de transposer la façon de faire des occidentaux aux pays dits du tiers-monde, leurs réalités étant trop différentes.

Bien qu'un des objectifs principaux du développement durable soit d'augmenter la qualité de vie, à long terme, des pays les plus pauvres.

Le modèle de stock de capital<sup>9</sup> constitue également une référence pour les politiques de développement durable. Elle se fonde sur l'idée qu'il existe trois stocks de capital

<sup>9</sup> Conseil Fédéral suisse. Stratégie pour le développement durable : lignes directrices et plan d'action 2008-1011.

correspondant aux trois éléments (économie, environnement et société). Le développement durable prévient en ce sens l'épuisement de ces capitaux. Ce modèle a été discuté parmi les différents spécialistes et leur caractère échangeable a été mis en avant.

Le concept global se précise donc en deux notions :

- **Développement durable fort** : exige qu'aucun des trois stocks ne soient réduits sur le long terme. Un stock ne peut pas être compensé par un autre.
- **Développement durable faible** : exige que l'ensemble des trois stocks ne diminue pas sur le long terme. Il est possible qu'un stock soit réduit si les autres le compensent.

Enfin, le développement durable lance le défi<sup>10</sup> suivant : trouver un maximum d'équilibre entre les éléments sociaux, environnementaux et économiques, en répartissant les ressources mondiales de manière la plus équitable possible, tout en permettant de satisfaire les besoins du présent, sans péjorer ceux du futur.

### 3.5. Quelques exemples d'outils pour le travail social

Une des idées phares du développement durable est celle de « gouvernance ».

Il consiste en la participation de tous les acteurs (citoyens, entreprises, associations, décideurs, etc.) au processus de décision<sup>11</sup>. Il s'agit d'une forme de démocratie participative.

La gouvernance regroupe 4 principes : la responsabilité, la transparence, l'état de droit et la participation.

La gouvernance est un enjeu transversal, indispensable à la mise en œuvre de politiques et d'actions relatives au développement durable.

Quels outils l'éducateur social peut-il utiliser pour stimuler une plus grande participation de la population choisie ? Comment la mettre en place ?

Il existe plusieurs niveaux de participation, chacun dépendant de l'objectif de l'action mise en œuvre. Cet objectif peut être la transmission des données (un orateur transmet), la consultation (les deux parties discutent, mais l'une cadre la rencontre) ou encore la participation active (partenariat actif des deux parties et partage du pouvoir).

Dans le cadre de cette recherche, je me suis intéressée à des outils permettant de viser une participation active. J'ai enquêté sur les approches participatives, car celles-ci augmentent la confiance et encouragent une forme de démocratie permettant à chaque acteur de partager ses connaissances et compétences, de se responsabiliser et de définir ses besoins, envies et limites.

Dans un souci d'apporter des éléments concrets pouvant être mis en place, sans surcharger ce présent texte, j'ai sélectionné plusieurs méthodes participatives différentes, et vais les décrire

<sup>10</sup> Fondation Éducation et développement. Dossier : *le bazar des Z'éducatrices*. Septembre 2004. (Collection éducateur). 24 pages.

<sup>11</sup> ZANA Patrice. *50 mots pour comprendre le développement durable*. Petits carnets (f)utiles. Éditions alternatives. Paris 2009. 120 pages.

très brièvement. Ces outils sont disponibles et expliqués de manière plus approfondie dans les documents intitulés « Méthodes participatives, un guide pour utilisateur<sup>12</sup> ».

### Méthode Delphi

Il existe plusieurs types possibles de Delphi, par courrier, en ligne, en face à face, etc.

**Objectif :** Offrir les avantages d'une mise en commun et d'un échange d'opinions, sans l'influence excessive que l'on rencontre parfois dans un face à face traditionnel (ex. parole prépondérante du leader du groupe).

**Processus :** Réponse à un questionnaire individuel, réception d'un feed-back sur toutes les réponses. Reprise du questionnaire en expliquant de manière plus approfondie chacune des opinions divergentes des autres participants. Tous les membres du processus ont ensuite accès aux informations anonymes.

**Public :** Experts

**Délai :** Variable

### World Café

**Objectifs :** Faciliter le dialogue, le partage de connaissances et d'idées, en vue de créer lieu favorable aux conversations et à la réflexion d'actions.

**Processus :** Reproduction de l'ambiance d'un café, dans lequel les participants débattent d'une question en petits groupes, autour d'une table. Changement de tables à intervalles réguliers, avec présence d'un hôte pour chaque site qui résume la conversation précédente. Résumé des principales idées lors d'une assemblée plénière et discussion sur les possibilités de suivi.

**Public :** N'importe qui

**Délai :** 4 heures à 1 jour pour l'évènement, 1 mois au total.

### Analyse SWOT (SEPO / SWOT / FFOM)

FFOM : forces, faiblesses, opportunités et menaces

**Objectifs :** Recueillir, analyser et évaluer les informations, ainsi qu'identifier les options stratégiques des communautés, organisations ou individus. Classifier les facteurs internes et externes majeurs qui influencent les stratégies, en fournissant une liste de forces et de faiblesses (ressources et capacités), ainsi que d'opportunités et de menaces (analyse de son environnement).

**Processus :** Explication du tableau (FFOM). Récolte des expériences individuelles et inscription. Aborder les points communs et noter les divergences. Discussion sur le tableau et les désaccords possibles. Débat et argumentation sur les propositions concrètes.

**Public :** N'importe qui

**Délai :** 4 heures à 1 jour pour l'évènement, 1 mois au total.

<sup>12</sup> SLOCUM Nikki [et al.]. Méthodes participatives, un guide pour l'utilisateur. In : Fondation Roi Baudouin. *Agir ensemble pour une société meilleure* [en ligne]. Mars 2006. [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be). (Consulté le 01.10.2010).

### Metaplan

**Objectifs :** Encourager les membres d'un groupe à formuler leurs idées et opinions. Structurer l'apport du groupe afin de faciliter l'échange et la prise de décision.

**Processus :** Définir la question ou le thème à traiter. Présenter les règles d'animation. Présenter la question et recueillir la réponse. Classer les réponses avec le groupe et donner un titre aux classements obtenus. Éventuellement hiérarchiser les ensembles obtenus. Réaliser un compte rendu.

**Public :** N'importe qui

**Délai :** Env. 15 minutes par question, 30 minutes pour la restitution.

En conclusion, les approches participatives représentent un outil supplémentaire pour le travailleur social. Des outils concrets, tels que ceux brièvement expliqués ci-dessus, peuvent être rapidement mis en place, et ceci dans différentes situations professionnelles (ex : séance de travail entre collègues, entretien professionnel, enquête, groupe de paroles, etc.) et avec de nombreuses populations (ex : enfants, adolescents, adultes, personnes en situation de handicap, etc.). Le développement durable offre de nombreuses pistes de réflexion et d'actions aux intervenants sociaux.

## 4. L'adolescent écolier

### Le choix d'un public adolescent

Les enfants développent leurs connaissances et compétences grâce à leur parcours de vie, que ce soit à travers leur formation scolaire obligatoire, ou à travers leur expérience en tant qu'être humain (histoire personnelle et familiale, histoire collective, etc.).

L'adolescence représente un cap essentiel dans leur construction, car il est le symbole d'une multitude de changements (physiques et psychiques), d'une plus grande autonomie, d'une prise de responsabilité, d'une affirmation identitaire, d'un passage clé entre le monde des enfants et des adultes.

Dans cette tranche d'âge, généralement estimée d'environ 12 ans à 16 ans, la recherche d'affirmation, parfois en dehors des normes familiales et sociétales, est fréquente. Il s'agit là d'une période de transition d'identité, de comportements, de règles, de croyances, etc.

Ce public est présent de manière importante dans notre société et il s'agit des futurs citoyens et adultes de demain.

Pourquoi ne pas profiter du potentiel positif de ce passage difficile ?

### Le choix d'un public adolescent au cycle d'orientation

Tout d'abord, j'ai choisi de sélectionner les adolescents du cycle d'orientation car l'école étant obligatoire, et l'école publique très largement fréquentée, il s'agissait là du meilleur moyen d'avoir accès au maximum de jeunes dans la tranche d'âge souhaitée.

Dans un souci pratique, il faudra peut-être postérieurement cibler la population de manière plus conséquente, en ne choisissant qu'un seul degré (ex : 2<sup>ème</sup> du cycle d'orientation). Mais pour l'instant, ma recherche se base sur les élèves de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années.

J'ai également choisi ce niveau de formation, car c'est la dernière période de formation obligatoire en Suisse, et donc le dernier moment pour introduire une notion aussi essentielle que le développement durable.

### Parenthèse méthodologique

Le développement et la psychologie des adolescents est un sujet intéressant, mais je choisis de ne pas présenter ce chapitre de cette manière. Ceci par volonté de ne pas répéter les célèbres théories psychosociales, et d'enquêter sur ce public si complexe de manière un peu plus originale.

En rappel, le développement durable représente trois dimensions : environnement, économie et social, et ceci prenant en compte les différentes générations et l'axe Nord-Sud. Les présentes recherches ont été effectuées en prenant en compte des informations récoltées dans des pays industrialisés et pour la plupart occidentaux.

Le questionnement se porte sur le rapport entre les adolescents et ces trois pôles. Cet exercice a été très intéressant, d'autant plus par sa mise en valeurs de l'interdépendance des trois éléments (ex : « Ceci appartient-il à l'environnement, à l'économie ou au social ? »)

« Les jeunes de 15 ans d'aujourd'hui, seront les scientifiques, les politiciens, les consommateurs, les inventeurs et les électeurs de demain. Leurs actions et attitudes détermineront notre réussite ou notre échec à surmonter des risques sans précédent pour l'environnement à l'échelle mondiale. Cette enquête montre que dans de nombreux pays et groupes sociaux, la sensibilisation à ces problèmes est élevée mais qu'il faut améliorer les connaissances et la compréhension. Sans cela, l'ignorance risque de mener au laisser-aller et à l'inaction. » (Angel Gurría, secrétaire général de l'OCDE)<sup>13</sup>

## 4.1. L'adolescent et l'environnement

L'environnement comprend tout ce qui nous entoure, dans l'espace et dans le temps, tout ce avec quoi nous sommes en relation, sur le plan matériel, intellectuel, affectif ou social.

L'apprentissage des Sciences de l'environnement ne se restreint donc pas aux limites de la vie présente et quotidienne. Aujourd'hui, grâce à la multiplication et à la rapidité des moyens de transports et des médias, l'environnement doit être considéré d'un point de vue local, national, international et même planétaire.

Comment les adolescents comprennent-ils le monde ? La nature ? L'espace ? Comment comprennent-ils l'imbrication des choses ?

### 4.1.1. Connaissances des ados en Sciences de l'environnement

Quelles sont les connaissances et compétences des jeunes vivant en Suisse, plus particulièrement en Valais, en matière d'environnement.

Comment connaître le rapport à l'environnement des adolescents ? Comment évaluer leurs compétences ?

<sup>13</sup> MICHEL Jean-François. *Réussite scolaire et méthode pour apprendre* [en ligne]. [www.apprendreaapprendre.com](http://www.apprendreaapprendre.com). (Consulté le 17.08.2010).

La logique a été la suivante, les compétences et connaissances des adolescents en matière d'environnement dépendent de plusieurs facteurs, dont les principaux sont : contexte familial / personnel et apprentissage scolaire.

Le public étant les élèves du cycle d'orientation, ils ont tous obligatoirement reçu un enseignement de base durant 6 ans (années d'enseignement primaire). Les contextes socio-économiques de la famille ne pouvant être évalués dans cette présente recherche, la piste la plus objective est l'apprentissage scolaire.

Pour guider ces recherches, j'ai pris contact avec une enseignante qui a terminé sa formation à la Haute Ecole Professionnelle (HEP) en juin 2010. Cet téléphonique a permis d'obtenir une information importante : les étudiants en formation d'enseignants n'abordent pas la notion de développement durable. Je peux confirmer cette information par le malaise ressenti lors de mes questions, j'ai eu l'impression que mon interlocutrice ne comprenait pas vraiment de quoi je parlais.



Croquis 4 : L'adolescent et l'environnement

Je me suis donc dirigé vers les législations cantonales (Valais) en la matière. Le plan d'étude est un document organisant l'ensemble de la scolarité et fixant les objectifs à atteindre par degré et par domaine, je m'y suis donc plongée.

#### Buts généraux de la connaissance de l'environnement, selon les niveaux

Durant les trois premières années de primaire, l'élève approche son milieu de manière globale, en utilisant l'observation, l'expérimentation et la réflexion.

- « 1<sup>ère</sup> primaire : le monde familier de l'enfant (saisons, école, fêtes locales, jeux et loisirs, etc.)
- 2<sup>ème</sup> primaire : le village et le quartier (bâtiments, transports, activités professionnelles, phénomènes naturels visibles, etc.)
- 3<sup>ème</sup> primaire : les environs du lieu d'habitation (forêt, culture, activités humaines, traditions, etc.) »<sup>14</sup>

Dès la quatrième année de scolarité, des notions d'histoire sont introduites pour mettre en relation le présent et le passé, et faire prendre conscience de l'importance de l'histoire de toute nature. L'apprentissage de la géographie complète l'enseignement pour que l'élève prenne conscience de l'espace d'après les paysages et puisse se le représenter. Finalement, les sciences naturelles ont pour objectif de mieux connaître la nature, de faire comprendre à l'élève la place et le rôle de l'homme dans la biosphère.

- « 4<sup>ème</sup> primaire : Histoire : Du paléolithique à la fin des migrations

<sup>14</sup> Département de l'éducation de la culture et du sport. *Etat du Valais* [en ligne]. [www.vs.ch](http://www.vs.ch). Buts généraux de la connaissance de l'environnement (p.68). (Consulté le 17.08.2010).

Géographie : La région dans l'espace cantonal (relief, habitat, ressources humaines et naturelles, etc.)

Sciences naturelles : Deux milieux régionaux touchant à l'homme et la nature, la faune et la flore et le climat (botanique et zoologie)

5<sup>ème</sup> 6<sup>ème</sup> primaire : Histoire : Du Moyen-âge à nos jours

Géographie : Région naturelle où vit l'enfant, paysage urbain, paysage industriel (climat, végétation, etc.)

Sciences naturelles :

Initiation à la biologie par l'étude de trois animaux vertébrés et trois plantes à fleurs (5<sup>ème</sup> primaire)

Initiation à l'écologie par l'étude de milieu et initiation à la chimie / la physique / la technologie (6<sup>ème</sup> primaire) »<sup>15</sup>

Ces éléments sont intéressants pour ma recherche. Ils m'indiquent quels sont les objectifs d'apprentissage des élèves durant les premières années de leur scolarité obligatoire en matière d'environnement. Mais cela reste des objectifs cantonaux et je n'ai pas trouvé d'évaluation de ces derniers.

En remarque, dans les directives cantonales concernant l'enseignement de l'environnement, je n'ai trouvé aucune notion de développement durable.

Les enjeux environnementaux locaux, régionaux, nationaux et mondiaux sont-ils abordés dans la pratique ?

#### 4.1.2. Enquête de l'OCDE

Programme for International Student Assessment<sup>16</sup> (PISA) est un organisme qui mène des enquêtes, chaque trois ans, auprès de jeunes adolescents de 15 ans dans les pays membres de l'OCDE.

Les enquêtes regroupent plusieurs tests : lecture, mathématiques et culture scientifiques. Lors de chaque évaluation, un thème est privilégié.

L'objectif est d'évaluer l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. L'aptitude à transférer les savoirs théoriquement acquis à la vie pratique est testée. Des compléments sont apportés par les responsables de structures pour prendre en compte les particularités des organisations d'écoles.

Pour chaque évaluation, entre 4'000 et 10'000 élèves par pays participent à l'enquête. Les établissements sont sélectionnés de manière aléatoire (publics ou privés), en prenant en compte le critère d'âge plutôt que la classe.

<sup>15</sup> Département de l'éducation de la culture et du sport. *Etat du Valais* [en ligne]. [www.vs.ch](http://www.vs.ch). Buts généraux de la connaissance de l'environnement (p.68 à 74). (Consulté le 17.08.2010).

<sup>16</sup> Organisation for economic co-operation and development. *OECD Programme for International Student Assessment* [en ligne]. [www.oecd.org](http://www.oecd.org). (Consulté le 17.08.2010).

Le secrétariat de l'OCDE gère le projet avec la collaboration d'un comité directeur du questionnaire.

En mars 2009, PISA a réalisé une enquête intitulée « Green at Fifteen<sup>17</sup> » pour connaître les connaissances en environnement des adolescents.

Les résultats démontrent que 90 % de l'échantillon est « au courant » des problèmes de pollution atmosphérique, de déchets nucléaires et de pénurie d'eau. Cependant, près de la moitié d'entre eux n'ont pas su citer une seule cause. La Finlande affiche les meilleurs résultats en ce sens, avec trois jeunes sur quatre qui ont donné une réponse.

Dans l'ensemble, l'enquête montre que les adolescents sont conscients des problèmes environnementaux et qu'ils sont plutôt optimistes pour l'avenir. Par contre, les résultats mettent en évidence des disparités de niveaux en sciences de l'environnement d'un pays à l'autre, et un manque de réalisme des élèves concernant les efforts et le temps nécessaire pour résoudre ces difficultés planétaires.

En conclusion, le formulaire PISA démontre que les adolescents de 15 ans manquent de connaissances de base en sciences de l'environnement.

#### 4.1.3. Rapport au temps et à l'espace

Le rapport au temps et à l'espace est essentiel à la construction de la pensée de l'être humain et donc au développement de l'enfant.

Il nous permet de comprendre le rapport de cause à effet et la responsabilité individuelle et/ou collective, de vivre à l'intérieur de notre corps et de saisir le principe de générations, de solidarité. Cette compréhension est fortement liée aux notions de sécurité, de protection, d'adaptation et d'anticipation.

Depuis le début des années 1900 jusqu'à 2010, l'ensemble de notre rapport au temps et à l'espace s'est rapidement modifié, ce qui influence considérablement notre société<sup>18</sup>.

Par exemple, l'autorité « naturelle » des parents (liée à leur âge, leur expérience de vie, leurs connaissances, etc.) peut être remise en question lorsque leurs enfants deviennent plus habiles avec les moyens de communication et d'information (ex : informatique).

Auparavant, les enfants devaient se rendre à l'extérieur pour grandir, pour jouer, pour découvrir la société, l'environnement, leurs pairs, pour apprendre à travers les mouvements de leur corps. Avec l'apparition et le développement rapide et croissant d'internet, il est aujourd'hui possible de découvrir le monde sans sortir de chez soi. Cette nouvelle technologie correspond bien aux adolescents, car elle permet d'accéder à l'autonomie, sans perdre la sécurité et la protection du foyer familial.

La notion de « territoire » a beaucoup évolué. La concentration des habitations dans les milieux urbains a réduit les espaces de jeu et de mouvances des enfants, et ceci, lié à une augmentation du sentiment d'insécurité et du potentiel de risques chez les parents. La mondialisation a aussi augmenté le sentiment d'impuissance généralisée, ce qui suscite des

<sup>17</sup> Organisation for economic co-operation and development. *OECD Programme for International Student Assessment* [en ligne]. [www.oecd.org](http://www.oecd.org). (Consulté le 17.08.2010).

<sup>18</sup> GAUTHIER Jean-Marie, Roger Moukalou. *De la guerre des boutons à Harry Potter. Un siècle d'évolution de l'espace temps des adolescents*. Éditions Mardaga. 205 pages.

affects d'angoisse et de dépression. La quantité et la qualité des espaces disponibles ont donc changé.

La distinction entre l'intérieur et l'extérieur est devenue plus floue. La notion de territoire intime devient ambiguë, que ce soit l'espace territorial (ex : enchevêtrement des habitations) ou l'espace personnel (ex : moins d'exploration du corps donc confusion entre espace psychique interne et extériorité). On est dedans et dehors en même temps.

Le rapport à l'espace et au temps<sup>19</sup> possèdent tous les deux une représentation sociale et normative, ainsi qu'une représentation individualisée, fortement marquée par l'imaginaire personnel. Ce dernier élément est d'ailleurs très présent dans la littérature pour ados, avec par exemple, le grand succès des aventures d'Harry Potter, ou dans les jeux vidéo très connus des ados, par l'exemple de World of Warcraft.

Ce chapitre visait à enquêter sur le rapport entre l'adolescent et l'environnement. Les recherches ont démontré que le jeune est sensibilisé à la notion dans le cadre de sa formation obligatoire, bien que le lien avec le développement durable soit, pour l'instant, peu présent. L'enquête PISA a d'ailleurs validé cet élément. Les informations sur le rapport au temps et à l'espace de l'adolescent ont, pour la plupart, été rapporté de sources écrites. Malgré cela, mes différentes expériences professionnelles avec un public adolescent m'amènent à être d'accord avec ces éléments.

## 4.2. L'adolescent et l'économie

Que et comment consomment les adolescents de nos jours ? Est-ce un nouveau public cible pour le marketing ?

La consommation des adolescents est un sujet complexe. Il a un réel pouvoir de consommation, mais prescrit également la consommation de son entourage (famille, réseau).

Le jeune est facilement récepteur au message émotif, aux influences de ses amis et des médias, aux consommations de conduites à risques, parfois peu soucieux des aspects éthiques.

En enquêtant sur les plans d'étude valaisans, je n'ai trouvé aucune directive quant à l'enseignement de l'économie (dans l'enseignement primaire) ou d'une branche approchant la consommation.

Ce chapitre est donc inspiré d'une étude<sup>20</sup> réalisé par le Centre de Recherche et d'Information des Organisations de Consommateur (CRIOC), en septembre 2004 à Bruxelles, Belgique.

### 4.2.1. L'adolescent : consommateur et prescripteur

L'adolescent est un consommateur important.

Avec son argent de poche augmentant au fil des années, il achète des jeux, des CDs, des vêtements, des magazines, de l'alimentation, etc. Ce budget est généralement dévolu à une consommation « plaisir ».

<sup>19</sup> GAUTHIER Jean-Marie, Roger Moukalou. *De la guerre des boutons à Harry Potter*. Un siècle d'évolution de l'espace temps des adolescents. Éditions Mardaga. 205 pages.

<sup>20</sup> VANDERCAMMEN Marc. Adolescence et consommation. In : *Centre de Recherche et d'Information des Organisations de Consommateur (CRIOC)* [en ligne]. Septembre 2004. [www.oivo-crioc.org](http://www.oivo-crioc.org). (Consulté le 25.08.2010).



Croquis 5: L'adolescent et l'économie

L'adolescent propose également des produits à acheter à sa famille.

À l'entrée au cycle d'orientation, l'achat de fournitures scolaires est souvent laissé à l'adolescent.

L'avis de ce dernier concernant les activités socioculturelles de sa famille (ex : achats de CDs, DVDs, jeux, lieu de vacances, alimentation du ménage, matériel HIFI, etc.) prend également de l'importance. Les choix adolescents représentent donc de plus en plus de poids sur la consommation de son entourage.

Pour continuer, on peut considérer la consommation des adolescents comme un rite d'insertion dans un groupe social (Est-il plutôt rappeur, plutôt skateur, plutôt rasta, plutôt « intello » ?).

L'adolescent est un consommateur d'alcool et de tabac. L'actualité a d'ailleurs fréquemment liée ce public à des conduites de « biture express », par exemple. Mais plus qu'un rite d'entrée dans un groupe de pairs<sup>21</sup>, la consommation d'alcool peut également être vue comme un rite d'insertion familial et social (l'alcool étant très fortement consommé lors de toute cérémonie sociale, comme les anniversaires, les fêtes de fin d'années, les rencontres sociales, etc.).

#### 4.2.2. Évolution de la consommation selon les âges

L'étude du CRIOC démontre que les jeunes de 12 à 17 ans ont certains comportements de consommation en commun, dont des moyens financiers constitués quasi uniquement de leur argent de poche, ainsi qu'une recherche importante de la reconnaissance des pairs. Mais l'enquête révèle tout de même quelques disparités.

Les 12-14 ans vivent des changements très rapides, tout en tendant vers plus d'indépendance, bien que la présence parentale soit encore demandée. De plus, ils accordent beaucoup d'importance à la relation avec leurs pairs, et s'intéressent d'avantage aux réalités sociales.

La consommation d'internet (pour le travail scolaire et le loisir) s'accroît, et les jeunes découvrent les moyens de communication récents (ex : messagerie instantanée, cyberspace personnel, réseau sociaux en ligne, etc.).

Les 15-17 ans passent parfois par une période de manque de confiance en eux et un besoin d'identification fort à un groupe de pairs. Ils commencent à construire leurs valeurs propres (construites de celles de leurs parents, de celles des pairs, de celles de leur environnement, etc.). A cet âge, la consommation d'internet est parfois le chemin vers des conduites à risques (ex : contacts sur internet, publication de photos et de vidéos, etc.) et/ou de transgression des limites parentales et sociétales (ex : visite de sites pornographiques, violents, etc.).

Durant cette phase de transition, la télévision et internet sont peut-être les deux axes de consommation les plus importants des adolescents.

<sup>21</sup> Le site suisse du domaine des dépendances [en ligne]. [www.infoset.ch](http://www.infoset.ch). Feuille info, la consommation d'alcool des jeunes et de leurs pairs. (Consulté le 24.11.2010).

### 4.2.3. Le marketing pour adolescents

L'adolescent a des attentes spécifiques en matière de consommation. De nouvelles stratégies de marketing ciblées pour un public adolescent ont donc vu le jour.

Les goûts et intérêts d'une cible si jeune sont différents de ceux des adultes. Au niveau de la consommation d'alcool par exemple, les boissons douces et sucrées leur sont plutôt destinées.

La mode vestimentaire est également un axe de marketing pour ados. L'identification au groupe de pairs prenant une place importante dans leur vie, le choix de marques et de styles particuliers est souvent le moyen adopté par les adolescents pour s'intégrer à la société, tout en se démarquant du monde de l'enfance et de l'âge adulte.

Les campagnes marketing essaient donc de transmettre, par leurs produits de consommation, un système de valeurs pouvant toucher le jeune public.

Le futur des adolescents est présenté comme étant de plus en plus incertain (ex : mondialisation, crises économiques, problèmes climatiques, etc.), lié à un système capitalisme prônant l'individualisme, mais progressivement ouvertement critiqué. Les marques vont donc jouer sur la protection, la sécurité, la préservation face aux diverses menaces.

Dans un tel contexte, la liberté de consommation rassure l'adolescent, de même que la recherche parallèle de son identité et de sa personnalité.

Bien que le but final du marketing pour adolescents est bien de le diriger vers la consommation d'un produit spécifique.

Parmi les techniques marketings utilisées, quelques approches sont privilégiées pour manipuler les adolescents, tels que le street marketing, le buzz, le marketing viral ou tribal, etc<sup>22</sup>.

L'analyse des pratiques commerciales spécifiques aux adolescents inquiète les spécialistes. Le problème n'étant pas la consommation des jeunes ou la publicité en soit, mais bien les excès qui incitent à la surconsommation de services et/ou produits, ainsi que l'éthique de son contenu.

### 4.2.4. De la consommation à la consom'action

Le consom'acteur est, comme son nom l'indique, un consommateur actif.

Il est responsable et engagé. Il réfléchit à sa consommation, puis reçoit et transmet les informations du monde dans lequel il vit.

La consom'action est un nouveau comportement, où le choix est porté sur une consommation citoyenne plutôt qu'une consommation liée principalement au caractère financier (ex : acheter des fruits et légumes de saison et locaux).

Dans le développement durable, on parle de consom'acteurs, car les enjeux mondiaux actuels exigent une modification des comportements de consommation.

<sup>22</sup> VANDERCAMMEN Marc. Adolescence et consommation. In : *Centre de Recherche et d'Information des Organisations de Consommateur (CRIOC)* [en ligne]. Septembre 2004. [www.oivo-crioc.org](http://www.oivo-crioc.org). (Consulté le 25.08.2010).

Le consommateur privilégiera les produits et/ou services plus respectueux de l'environnement et de valeurs sociales et éthiques (ex : commerce équitable, produits locaux en priorité, produits biologiques, intérêt quant aux méthodes et lieux de fabrication, etc.).

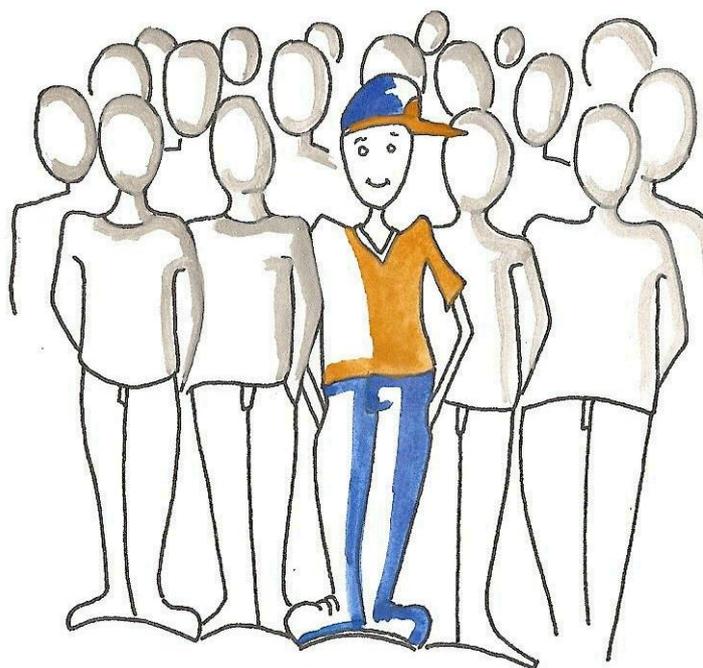
La consommation, de manière très simplifiée, est donc l'idée de pouvoir voter avec son caddie. Voter pour une société plus juste, plus solidaire, plus durable.

### 4.3. L'adolescent et le social

L'adolescent, dans la société actuelle, vit des situations nouvelles à plusieurs niveaux ; nouvelles dans sa vie d'individu (ex : demandes faites par son corps, par la société), mais aussi nouvelles dans la vie d'être humain (car aussi nouvelles pour les générations le précédant, qui ne savent pas forcément comment réagir, parfois déstabilisés par les changements sociaux).

#### 4.3.1. Connaissances du social/politique par les adolescents en Suisse et en Valais

Pour en revenir au premier axe de recherche que représentent les plans d'études cantonaux, j'ai cherché à déceler les acquisitions que pouvaient faire les adolescents en Suisse (en Valais) dans le cadre de leur formation obligatoire.



*Croquis 6: L'adolescent et le social*

Je n'ai trouvé aucune trace de cours spécifiques concernant le monde social et/ou politique durant la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année du cycle d'orientation. Par contre, le civisme est enseigné en 3<sup>ème</sup> année.

Les objectifs de ce cours, vu comme une éducation à la citoyenneté, sont :

« L'éveil aux dimensions sociales de l'être humain (prise de conscience du cadre social et communautaire dans lequel s'inscrit la vie quotidienne).

La formation de l'homme social conscient de ses droits et de ses devoirs dans la communauté (de manière locale, nationale, avec une ouverture sur le monde).

Amener l'élève à prendre conscience de son intégration dans un ensemble social, à se sentir concerné et y devenir responsable »<sup>23</sup>

Pour continuer, le civisme est un cours où l'enseignant mettra l'accent sur la participation des élèves, le débat démocratique, la discussion sur les valeurs, les notions de droits et devoirs, ainsi que le respect. Est-ce vraiment le cas dans la pratique ?

Voici les objectifs des directives cantonales, mais dans quelle société vivent les adolescents d'aujourd'hui ?

#### 4.3.2. Les adolescents dans la société d'aujourd'hui

Les recherches sociologiques et psychologiques se sont souvent penchées sur le rapport de l'adolescent à la société. Malgré de nombreuses différences, elles permettent néanmoins de faire surgir certaines propositions consensuelles<sup>24</sup> :

- **Décalage des temporalités adolescentes**

L'adolescent vit de grands changements au niveau biologique, psychologique et social. La puberté arrive plus tôt dans leur croissance et l'autonomie sociale plus tard (ex : départ du foyer familial plus tard, ou acquisition d'un revenu personnel plus tard), ce qui induit un déséquilibre des institutions, montées et gouvernées par les adultes, pour le monde adolescent.

- **Affaiblissement des transitions sociales symboliques**

L'insertion dans la vie professionnelle et l'installation autonome en couple peuvent-être vues comme les transitions sociales symboliques du monde des enfants à celui des adultes. Le côté plus tardif du changement de statut affaiblit le sentiment de prendre sa vie en charge.

- **Déclin des traditions et brouillage des repères**

Aujourd'hui, certains auteurs s'accordent à relever dans le monde adolescent ; une grande accessibilité à une multiplicité de modèles de conduites, une relativisation des interdits, un brouillage de repères identitaires.

- **Opacité et complexité du monde de la formation professionnelle**

L'acquisition d'une formation professionnelle peut être vue comme la contribution d'une personne dans la société. Ceci est fortement lié à des aspects identitaires, que ce soit l'identité personnelle, que l'identité collective (ex : dans quelle profession travailles-tu ? cette question est souvent l'une des premières posées lorsque l'on rencontre un individu).

Mais la formation initiale devient de plus en plus complexe, et les frontières de l'emploi se brouillent (ex : possibilité de travailler dans le monde entier, et non plus uniquement sur le territoire national). Les perspectives de travail ne cessent de « s'éloigner », cette si grande masse de possibilité n'entraînerait-elle pas une plus grande difficulté à cerner ses envies ? De

<sup>23</sup> Civisme, objectifs généraux et spécifiques. Département de l'éducation de la culture et du sport. *Etat du Valais* [en ligne]. [www.vs.ch](http://www.vs.ch). (Consulté le 17.08.2010).

<sup>24</sup> BARIAUD Françoise, DUMORA Bernadette. Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. In : Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. 2004. Numéro 33/2, mis en ligne le 15 décembre 2009. <http://osp.revues.org>. (Consulté le 26.08.2010).

plus, le contexte économique est actuellement en difficulté, ce qui complique encore l'accès à l'insertion professionnelle pour les adolescents.

#### 4.3.3. Les adolescents dans leurs contextes

De manière globale, le premier contexte de vie de l'adolescent est celui de la famille, vient ensuite celui de l'école, avec celui des groupes de pairs, puis le monde professionnel.

Comment l'adolescent vit-il dans ses différents contextes ?

##### Le contexte familial

Les relations de l'adolescent avec sa famille sont rapidement changeantes. Ces mouvements<sup>25</sup> peuvent être mis en lien, entre autres, avec le phénomène de puberté, ses progrès sociocognitifs, son ouverture sur le monde social, où les pairs ont de plus en plus d'influence, ainsi que parfois l'importance de certains adultes différents des parents (ex. : voisin).

Les changements du jeune nécessitent un réajustement profond des relations parents-enfants, ainsi que des pratiques de toute la famille. Cette période est donc réciproquement difficile à vivre.

Mais la famille n'évolue pas en système fermé. Elle entretient des relations, d'un point de vue collectif (groupe famille) et individuel (chaque membre du foyer), avec les autres contextes environnant (ex : famille élargie, société locale, etc.). Elle agit donc autant qu'elle subit les transformations du monde au sens plus large.

Je rappellerai que la fonction principale de l'adolescence étant de mener à l'indépendance, le jeune ne cesse de confronter, de rechercher, de transgresser, des tester. Il revendique un son autonomie, tout en ayant besoin du cadre protecteur et sécurisant de sa famille.

Le chemin de l'adolescence est donc souvent pénible dans le cadre familial, car teinté de fonctionnements différents, d'un climat affectif familial porteur de l'histoire des relations depuis l'enfance du jeune, d'interprétations personnelles et complexes des situations.

Il est important de souligner que le passage de l'adolescence est variable en fonction du type de famille (diversité des structures familiales, des cultures, des contextes de vie, du niveau socio-économique, etc.), ainsi que des ressources de chaque membre. Mais de nos jours, la plupart de ses familles ont un point commun : l'angoisse du devenir scolaire et professionnel de leur enfant.

Un atout majeur est finalement présent dans toutes familles, la dynamique même de l'adolescence, leur élan vers le devenir et l'indépendance.

##### Le contexte scolaire

L'école publique<sup>26</sup>, étant un des premiers « système social » dans lequel l'enfant fonctionne, porte plusieurs rôles.

<sup>25</sup> BARIAUD Françoise, DUMORA Bernadette. Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. In : Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. 2004. Numéro 33/2, mis en ligne le 15 décembre 2009. <http://osp.revues.org>. (Consulté le 26.08.2010).

<sup>26</sup> HOHL Janine, NORMAND Michèle. Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. In: Revue française de pédagogie. Volume 117 N°1, 1996. pp. 39-52. *Revue scientifique* [en ligne]. [www.persee.fr](http://www.persee.fr). (Consulté le 27.08.2010).

Le contexte scolaire a, en premier lieu, une fonction d’instruction. Il transmet aux jeunes les connaissances consensuelles nécessaires pour affronter plus tard le monde du travail et la vie en société. Les programmes scolaires sont pensés, par la communauté scientifique et politique, de manière à être adaptée à l’âge de l’enfant.

Parallèlement à cela, l’école enseigne les valeurs et normes socialement respectables dans son contexte de vie. Ces apprentissages se font de manière volontaire et affichée, mais aussi par mouvements de répétition de situation, phénomènes d’imitation, de respect des règles et codes scolaires qui seront plus tard transposables dans la société. Le contexte scolaire a donc également une fonction de socialisation.

Finalement, le rôle de l’école est, pour l’adolescent, de lui permettre de construire les premiers paliers décisifs de son orientation professionnelle. Mais comment les adolescents perçoivent-ils le monde du travail<sup>27</sup> ?

Certaines études démontrent que pour les jeunes<sup>28</sup>, le travail futur servira principalement à gagner de l’argent. Cette valorisation des aspects financiers de l’emploi serait plus répandue chez les garçons, alors que chez les filles le sentiment d’accomplissement personnel serait plus important.

Comme vu précédemment, l’accroissement du pouvoir de consommation des adolescents peut donc être relié avec leur vision du monde professionnel. Malgré tout, les résultats de recherches scientifiques démontrent que la perception des adolescents face au marché de l’emploi est peu réaliste.

#### 4.3.4. La notion de citoyenneté

Tout être vivant dans la société a une place, un rôle, des droits et des devoirs reconnus, ainsi que des responsabilités. Avoir une telle place implique la construction de connaissances et de compétences pour comprendre les enjeux sociaux actuels, qui s’inscrivent bien évidemment dans le système mondial.

L’éducation à la citoyenneté encourage chacun de devenir « acteur » au sein de la société<sup>29</sup>.

Réaliser un tel apprentissage avec un public adolescent leur permet de se situer face à ces enjeux et de prendre conscience de leurs droits en tant que tels (les devoirs des jeunes étant souvent mis en avant par le système, et ceci au détriment de leurs droits !). En exemple, j’ai enquêté sur les règlements des cycles d’orientation de Sierre, et ai pu constater que les devoirs et restrictions des élèves sont largement expliqués, alors que leurs droits sont quasi-absents du présent document (cf. Annexe 1 : Règlement du CO des Liddes, VS).

L’apprentissage de la citoyenneté commence malgré tout à l’école, par la découverte de la vie de groupe, de la classe, de l’établissement scolaire et de son rapport à l’extérieur. La citoyenneté à l’école commence donc par une connaissance des droits et responsabilités de chacun des acteurs du système.

<sup>27</sup> PELLETIER Daniel. *Le travail des adolescents : porte d’entrée ou cul-de-sac ?* Nouvelles pratiques sociales, vol. 7, n° 1, 1994, p. 177-194. [www.erudit.org](http://www.erudit.org). (Consulté le 27.08.2010).

<sup>28</sup> PELLETIER Daniel. *Le travail des adolescents : porte d’entrée ou cul-de-sac ?* Nouvelles pratiques sociales, vol. 7, n° 1, 1994, p. 177-194. [www.erudit.org](http://www.erudit.org). (Consulté le 27.08.2010).

<sup>29</sup> Centre de ressources pour l’éducation dans une perspective globale. Fondation Éducation et Développement. Éducation à la citoyenneté. *Welcome to Globaleducation* [en ligne]. [www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch). (Consulté le 26.08.2010).

Cette éducation continue dans les institutions locales, nationales et internationales. L'idée est de participer à leur développement par la participation et le fait d'exercer ses droits et responsabilités définies par le cadre professionnel.

Mais la notion de citoyenneté est porteuse de plusieurs enjeux dans les sociétés actuelles.

Vivre et agir de manière local, dans une société mondialisée et mouvante ? Répartir les ressources de la planète ? Gérer les migrations en mettant l'accent sur le bien-être de la population ? Consommer dans la globalisation économique actuelle ?

L'acte citoyen serait donc de savoir analyser ces enjeux, de se situer dans cette complexité, de savoir faire des choix en tant qu'acteur individuel et appartenant à une société.

Les adolescents ne seront demain des citoyens politiques<sup>30</sup>, que s'ils peuvent aujourd'hui être reconnus en tant que citoyens actuels de la société. Car il est évident qu'ils ne peuvent accéder à ce futur statut qu'avec l'aide des adultes et de leur contexte social. Ceci est d'ailleurs un acte citoyen ayant de tout temps existé : accueillir la jeunesse avec ses caractéristiques et sa propre façon de voir le monde. Le premier pas est d'ouvrir le dialogue et de trouver un langage commun, malgré parfois les idées conflictuelles, la maladresse, les différences d'enjeux et les craintes de chacun. La soif de dialogue et de confrontation des adolescents peut être utilisée comme tremplin à ce débat, la citoyenneté étant un acquis collectif.

Le questionnement face à sa propre citoyenneté est le pilier le plus important. Cette réflexion est essentielle à tous les individus, alors pourquoi ne pas le faire avec les adolescents, non pas pour leur prodiguer nos connaissances, mais pour partager avec eux un moment « grandissant » ?

L'ensemble de ce chapitre sur les adolescents en scolarité visait à vérifier les hypothèses suivantes :

*Hypothèse 3.1. Les adolescents ont besoin d'un cadre clair et sécurisant.*

*Hypothèse 3.3. Pour conscientiser les adolescents, l'expérimentation est nécessaire.*

Mes résultats démontrent que l'hypothèse 3.1. est exacte. L'hypothèse 3.3. est ici partiellement vérifiée, les adolescents ont besoin d'expérimenter pour pouvoir comprendre et apprendre. Le lien entre l'expérimentation et la conscientisation sera vérifié dans le chapitre suivant.

## 5. L'éducateur social comme agent de conscientisation

### 5.1. L'éducateur social

Dans cette recherche, un des objets de mon projet est l'éducateur social, disposant d'un certificat de Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO).

Les HES-SO Santé-Social proposent une formation tertiaire en Travail Social, avec trois options à choix : service social, animation socioculturelle et éducation sociale.

<sup>30</sup> LAURENCE F., BORDET J. *La citoyenneté aux Z'enfants*. Éditions AFPAD. France. 2004. 95 pages.

Le cycle de formation à plein temps dure trois ans (deux ans de formation théorique et une année de formation sur le terrain, découpée en deux périodes de six mois). Il est également possible de se former en cours d'emploi (formation sur quatre ans) ou à temps partiel (formation sur cinq ans).

À la fin de leur scolarité, les étudiants obtiennent un « Bachelor of Arts HES-SO Social Work », orientation éducation sociale (par exemple).

L'obtention d'un tel certificat en Travail Social sous-entend l'acquisition des 11 compétences suivantes :

1. « Orienter sa propre formation initiale et continue.
2. Identifier et analyser les situations et processus sociaux que l'intervention prend en compte.
3. Prendre en compte les divers déterminants de l'organisation dans une situation sociale donnée.
4. Initier et développer une relation professionnelle avec des personnes ou des groupes dans un contexte d'action sociale donné.
5. Collaborer entre professionnels et institutions.
6. Se positionner professionnellement et personnellement en questionnant le sens de l'action sociale.
7. Décider d'une action et la mettre en œuvre.
8. Encourager et soutenir la participation des personnes et des groupes dans la société.
9. Évaluer et réorienter l'action.
10. Identifier, intégrer, mettre en forme et transmettre des informations sociales pertinentes pour les différents acteurs sociaux.
11. Participer à une démarche de recherche. »<sup>31</sup>

Ces compétences sont acquises par les étudiants diplômés, quelque soit l'option choisie. Malgré une similarité dans les compétences acquises, le choix des options induit une spécialisation des modules d'enseignement.

À quelles compétences amènent le choix de l'option éducation sociale ?

Pour le savoir, je me suis intéressée au référentiel de compétences des éducateurs spécialisés qui a été réalisé en 2001 par un « groupe-métier » formé de professionnels de terrain.

5 compétences sont mises en avant, qui correspondent à 11 fonctions :

« Accueillir, analyser les besoins, évaluer une situation, définir une stratégie d'action éducative :

Fonction 1 : Analyser une demande et les besoins exprimés par la personne.

Intervenir :

<sup>31</sup> Référentiel de compétences pour la formation HES en Travail Social.

Fonction 2 : Recréer du lien social, de l'identité sociale, accompagner le parcours de socialisation.

Fonction 3 : Travailler en réseau et en équipe pluridisciplinaire.

Fonction 4 : Concevoir et mettre en œuvre des interventions socio-éducatives différenciées.

Fonction 5 : Anticiper et faire face aux situations de crise, mettre en place des médiations.

Fonction 6 : Intervenir dans le respect de la déontologie et de l'éthique du métier.

#### Communiquer, organiser et animer le travail en équipe :

Fonction 7 : Communiquer à l'interne.

Fonction 8 : Communiquer à l'externe.

Fonction 9 : Travailler en équipe.

#### Exercer sa pratique professionnelle en réflexivité :

Fonction 10 : Évaluer ses activités professionnelles, développer son potentiel et ses compétences.

#### Gérer :

Fonction 11 : Assurer la gestion administrative, budgétaire et la logistique liée à ses activités. »<sup>32</sup>

Il est complexe d'élaborer une définition de l'éducation sociale.

Il s'agit d' « une profession qui s'adresse à l'humain et qui mobilise chez le professionnel des registres interdépendants, tels que le rapport à l'autre, la complexité du contexte social, les savoirs mobilisés et le sens de l'action »<sup>33</sup>.

Cette intervention est tributaire du développement des politiques sociales et du contexte d'intervention du professionnel : foyer, internats, externats, ambulatoire, rue, atelier, etc.

L'éducateur social vise à prévenir, réduire ou résoudre différents problèmes sociaux, telles que désinsertion sociale, dépendance, situation de handicap, troubles psychiques, précarité des conditions de vie, marginalisation, etc.

Le professionnel exerce donc un métier complexe et exigeant, aujourd'hui encore difficile à décrire. Il est donc essentiel que ces acteurs parlent de leurs interventions, parlent de leur profession et ainsi, amènent une plus grande visibilité de la pratique sociale.

Finalement, cette enquête visait à vérifier l'hypothèse suivante :



Croquis 7 : L'éducateur social

<sup>32</sup> RAGETH Jean-Pierre [et al.]. Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée. *Avenir social* [en ligne]. 2001. [www.avenirsocial.ch](http://www.avenirsocial.ch). (Consulté le 17.08.2010).

<sup>33</sup> RAGETH Jean-Pierre [et al.]. Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée. *Avenir social* [en ligne]. 2001. [www.avenirsocial.ch](http://www.avenirsocial.ch). (Consulté le 17.07.2010).

*Hypothèse 3.4. Un des rôles de l'éducateur social est d'accompagner des individus en expérimentation.*

Je considère cette hypothèse comme étant correcte.

## 5.2. La conscientisation

La communication est le fait de transmettre des données à une personne ou un groupe.

Il y a une grande variété possible quant aux modes de communication choisis. Ces différentes formes dépendent des canaux de transmission utilisés, de l'intention de l'orateur, ainsi que de la capacité de réception de ceux à qui le message est adressé.

Le support utilisé et la forme du message sont donc choisis en fonction de l'intention de l'orateur et des caractéristiques socioculturelles des récepteurs choisis.

Plusieurs modes de communication sont ainsi possibles, cela dépend des motivations. Alors comment bien choisir ?

Pour ma recherche, je choisis d'explicitement plus amplement trois notions<sup>34</sup> : information, sensibilisation, conscientisation.

Le choix de l'une ou de l'autre dépendra principalement du public visé, des intentions de l'orateur, et de l'incidence concrète que ce dernier souhaite obtenir.

Dans l'information, l'objectif est de transmettre des données. La volonté d'influence de l'interlocuteur est minime et son intention principale est de se faire comprendre au mieux. Il attend de ses interlocuteurs une simple compréhension intellectuelle des données (ex : campagne d'information sur les points de recyclage communaux).

Les développements, qu'il pourrait donner à son contenu, sont donc simplement expliqués par le souhait de rendre le récepteur capable de déchiffrer l'information. Ces développements vont varier dans leur forme (selon le canal de communication choisie) et dans l'idée que peut se faire l'informateur de la capacité de compréhension du public (pratiques culturelles qui entourent la connaissance de l'information).

Le but de ce mode de communication est donc : transmettre une information accessible et compréhensible.

Parfois, l'orateur souhaite que l'interlocuteur pose un jugement sur les données transmises. Il attend donc plus de lui que la simple compréhension intellectuelle du message. Dans ce cas, il s'agit d'un cas limite entre la sensibilisation et l'information, cette dernière ne visant qu'à exposer des faits.

Dans la sensibilisation, l'objectif est de transmettre des données, mais également de faire découvrir et comprendre une problématique. Les informations transmises, qu'on peut également voir comme des démonstrations, sont mêlées aux enjeux face auxquels l'orateur souhaite sensibiliser.

La volonté d'influence de l'interlocuteur est donc plus importante dans la sensibilisation que dans l'information.

<sup>34</sup> TILMAN Francis. Information, sensibilisation, conscientisation. In : Association le Grain. *Atelier de pédagogie sociale* [en ligne]. [www.legrainasbl.org](http://www.legrainasbl.org). (Consulté le 06.01.2010).

De plus, la personne en charge de la sensibilisation se doit d'expliquer au public-cible pourquoi il est important de prendre son discours en considération. Il s'engage donc dans son mode de communication, bien que la qualité de la réception dépende également des interlocuteurs.

Néanmoins, l'orateur distingue les limites de son action et ne s'assigne pas la mobilisation, ou non, du public envers la problématique. Le but de son action est simplement de bien faire comprendre les enjeux et données d'un problème, et d'amener une réflexion ou discussion (ex : campagne de sensibilisation aux dangers liés au danger de l'alcool, dans les classes scolaires).

Dans la conscientisation, l'objectif est de transmettre des données, de faire découvrir et comprendre une problématique, mais également de stimuler l'engagement des récepteurs dans la recherche de solution.

Le concept de conscientisation a été développé par M. Paulo Freire dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Ce pédagogue brésilien conçoit l'éducation comme un processus de conscientisation et de libération<sup>35</sup>. Il est réputé pour avoir travaillé sur l'alphabétisation dans les milieux pauvres, l'éducation des adultes, ainsi que l'aspect politique de l'éducation<sup>36</sup>.

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. » (Paulo Freire, 1974)



Croquis 8: La conscientisation

Pour expliquer le concept, l'auteur part de l'hypothèse que le public est victime d'une injustice et donc qu'il se doit de réagir. Il dit que si les gens ne se sont pas encore mobilisés, c'est parce qu'ils n'ont pas pris conscience de toutes les dimensions de la réalité qui les entoure et/ou qu'ils se trouvent démunis pour en faire quelque chose. Le rôle de l'orateur est donc de proposer un cadre d'interprétation qui explique clairement les faits en les rendant compréhensibles, ceci en prenant en compte les capacités du public.

Mais la personne qui utilise ce mode de communication doit veiller à ce qu'elle avance. Ses analyses doivent être suffisamment pertinentes pour expliquer les données, leurs causes, leurs conséquences et leurs logiques. La transmission d'information est censée ouvrir des perspectives d'actions et de changements. L'orateur doit stimuler la

<sup>35</sup> FREIRE Paulo. Éducation et conscientisation. In : *L'éducation, pratique de la liberté*. Éditions du Cerf. France, 1978. 154 pages.

<sup>36</sup> Wikipédia. *L'encyclopédie libre* [en ligne]. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org). (Consulté le 06.01.2010).

réflexion, la remise en question et l'engagement.

Pour développer, une réelle conscientisation vise à faire trouver les réponses aux récepteurs, plutôt que de leur donner des réponses toutes faites, et à leur donner envie de s'engager dans des actions qu'ils ont eux-mêmes développées.

Le travail de l'orateur est donc l'accompagnement des réflexions et de l'appropriation de la problématique par le public-cible. Il s'agit là d'une réelle activité d'éducation qui se destine à faire questionner les représentations, ce qui va amener des transformations pour les participants.

Ces dernières demandent évidemment une méthodologie de traitement de l'information, donc le développement d'outils pour interpeller et informer de manière adaptée, mais aussi l'animation de plusieurs séances d'appropriation de la problématique complexe.

La conscientisation est donc une méthode exigeante, car elle requiert l'expertise du domaine, ainsi que la capacité de gestion de groupe. Finalement, ceci exige que l'orateur soit au clair sur les enjeux éthiques et politiques de son engagement, dans le but de pouvoir les communiquer explicitement et de manière adéquate.

### 5.2.1. Tableau récapitulatif<sup>37</sup>

	<b>Information</b>	<b>Sensibilisation</b>	<b>Conscientisation</b>
<b>Données transmises</b>	Transmission de données	Transmission de données Intention du chercheur et problème qui le préoccupe Souci de partage de la problématique Présentation des questions éthiques et politiques	<b>Recherche de la participation des récepteurs à l'analyse de la problématique et des possibles solutions</b>  <b>Interpellation éthique et politique</b>
<b>Implication du public-cible</b>	Réception intellectuelle	Ouverture intellectuelle sur les enjeux et responsabilités concrètes qui en découlent	<b>Idem Information et sensibilisation</b>  <b>Implication et engagement dans le processus de changement</b>

L'information passe donc par des canaux de communications standards (ex : prospectus).

La sensibilisation également, bien qu'elle demande d'obtenir un « espace suffisant » pour développer la problématique, ainsi que l'adaptation à la communication de données parfois scientifiques vers un langage clair et compréhensible (ex : conférence débats).

<sup>37</sup> TILMAN Francis. Information, sensibilisation, conscientisation. In : Association le Grain. *Atelier de pédagogie sociale* [en ligne]. [www.legrainasbl.org](http://www.legrainasbl.org). (Consulté le 06.01.2010).

Enfin, la conscientisation peut être réalisée par des canaux plus créatifs, étant donné qu'elle est utilisée lorsque, ni l'information, ni la sensibilisation n'ont induit de changements profonds. La forme courante de ce mode est donc un support ludique (ex : jeu), associée à des méthodes d'animation, ce qui devrait permettre la communication de données ainsi que l'interpellation de l'expertise des participants (ex : plusieurs séances de réflexion de groupe échelonnées sur le moyen / long terme, avec des objectifs d'action et des mises en pratique).

Ces trois modes de communication ont donc en commun leur objectif :

- Viser la transmission de données

Mais ils se distinguent par :

- L'intention à la base de la volonté de transmission
- La nature des renseignements communiqués (de l'information basique au partage de l'analyse des données)
- Le degré d'implication qu'ils attendent du destinataire (de la réception intellectuelle à l'engagement)

Ces recherches complètent la vérification de l'hypothèse suivante :

*Hypothèse 3.3. Pour conscientiser les adolescents, l'expérimentation est nécessaire.*

L'expérimentation est nécessaire à toute intervention de conscientisation. Le chapitre précédent nous a démontré que l'expérimentation était essentielle à l'apprentissage pour un public adolescent. Je considère donc cette hypothèse comme correcte.

De plus, l'une de mes hypothèses était :

*Hypothèse 3.2. Les informations concernant le développement durable doivent être cohérentes et compréhensibles.*

Ce chapitre a également démontré que pour la réalisation d'une conscientisation au développement durable, les informations transmises devaient être cohérentes et compréhensibles. Je considère donc cette hypothèse comme étant correcte.

### 5.3. Recherche sur des expériences de terrain

Que ce soit dans le cadre de ma formation théorique, ou dans mes expériences pratiques, je n'avais que peu entendu le terme de « conscientisation » avant de m'y intéresser.

Comment faire pour savoir si des expériences de conscientisation ont déjà été réalisées par des éducateurs sociaux en Suisse Romande ?

Au départ, j'ai eu de la peine à savoir comment j'allais pouvoir effectuer cette recherche. À ma connaissance, il y a des expériences de terrain qui démontrent que l'éducateur social réalise des sensibilisations et/ou des informations, mais pas des conscientisations.

Avant de réaliser mes entretiens, j'ai donc choisi de sélectionner les éléments qui différencient la conscientisation de la sensibilisation et de l'information :

- Recherche de la participation des récepteurs à l'analyse de la problématique et des possibles solutions
- Interpellation éthique et politique

- Implication et engagement dans le processus de changement

Ces trois éléments sont propres à une intervention de conscientisation. J'ai donc veillé à y être attentive durant mes entretiens, sans pour autant biaiser le discours de mes interlocuteurs.

Pour ma recherche pratique, j'ai décidé de rencontrer des intervenants de terrain en Valais, ayant réalisé une formation en éducation sociale, actifs dans le domaine de la sensibilisation et/ou de l'information.

En utilisant les trois éléments prédéfinis, je peux évaluer leurs interventions et définir dans quelles mesures elles correspondent à des actions de conscientisation.

Dans l'optique de mettre en place une méthode de conscientisation destinée à des adolescents, j'ai enquêté sur des expériences de terrain ayant le même public-cible.

#### Fondation Education et développement (FED)

Pour le choix des intervenants, je me suis tournée vers la Fondation Education et Développement (FED) située à Lausanne. Cette dernière est active dans la transmission d'informations, par le biais d'une importante bibliothèque publique, et par le biais de leur site internet. Grâce à celui-ci, j'ai trouvé certaines informations sur le développement durable.

J'ai également pu enquêter sur la formation des intervenants de cet organisme et ai découvert une personne qui pourrait correspondre à ma recherche. M. Rémi Vuichard<sup>38</sup> est collaborateur pédagogique. Il est diplômé HES en travail social et gère des projets en lien avec l'interculturalité, le développement et le développement durable.

Je les ai donc contactés pour prévoir un rendez-vous, mais après discussion avec un responsable, la FED ne correspond pas réellement à mes critères pour cette recherche précise. Il existe bien des personnes ayant réalisées une formation en travail social, mais pas en éducation sociale. De plus, leurs interventions sont plutôt de former des enseignants et dirigeants d'Organisations Non-Gouvernementales (ONG) lorsque ceux-ci sont (déjà) demandeurs d'informations.

À la vue de ces deux éléments, je n'ai pas rencontré d'intervenant de la Fondation Education et Développement pour ma recherche.

#### Centre de Culture et Loisirs de la ville de Sion (RLC)

Pour continuer mon enquête, j'ai choisi de rencontrer M. Gérald Kingston, éducateur de rue, travaillant au centre de culture et loisirs de la ville de Sion (RLC)<sup>39</sup>.

Je l'ai contacté pour obtenir un rendez-vous et l'ai rencontré le 4 février 2010.

Mon entretien était semi-directif, voire non-directif. Je lui ai demandé de me présenter brièvement sa fonction et de m'expliquer plus en détails une situation professionnelle où il menait une action de sensibilisation (cf. Annexe 2 : Synthèse d'entretien avec un éducateur de rue).

<sup>38</sup> Centre de ressources pour l'éducation dans une perspective globale en Suisse. <http://www.globaleducation.ch> [en ligne]. (Consulté le 17.06.2009).

<sup>39</sup> Association Rencontre Loisirs et Culture (RLC). *Bienvenue sur le site de l'Association RLC* [en ligne]. [www.rlsion.ch](http://www.rlsion.ch). (Consulté le 04.11.2010).

J'ai ensuite essayé d'analyser les informations récoltées à l'aide des trois éléments distinguant une intervention de conscientisation.

L'intervention analysée ci-dessous est le programme « le respect des gens et des choses », prévention réalisée depuis 4 ans dans les classes de 6<sup>ème</sup> primaire de la ville de Sion.

- Recherche de la participation des récepteurs à l'analyse de la problématique et des possibles solutions

Les supports sont utilisés de manière variée (film témoignage, mise en situation, jeux de rôles, etc.) et sont adaptés au contexte socio-économique des récepteurs. L'expérimentation est par exemple employée avec les enfants/adolescents, ce qui stimule leur participation et la co-construction du discours, en les mettant dans une situation concrète du quotidien.

Le support de communication est le résultat d'une réflexion sur les situations sociales données et sur la meilleure adaptation possible, par exemple, dans la communication adaptée (le même discours ne sera pas formulé de la même manière pour un public de professionnels, de population migrante, etc.).

« [...] ensuite on parle de la sécurité avec le chauffeur de bus. On doit être très interactif pour tenter de faire réfléchir les jeunes par eux-mêmes ! » (Gérald Kingston, 2010)

- Interpellation éthique et politique

La sensibilisation est amplement utilisée. Plusieurs éléments le démontrent, tels que : la rencontre avec les jeunes, la prévention réalisée dans les classes de primaires, l'information transmise correspond à une demande directe de la population, etc.

La présence d'acteurs sociaux différents tels que ; le délégué à la jeunesse de la ville, la participation du centre de culture et de loisirs communal, les titulaires de classe scolaire, le médiateur scolaire, et d'autres, représentent une interpellation des pouvoirs politiques et éthiques des professionnels œuvrant autour d'un public adolescent.

- Implication et engagement dans le processus de changement

La participation est recherchée dans les interactions. La présence de plusieurs professionnels (ayant chacun un domaine spécifique, comme par exemple les droits légaux, le cadre scolaire, etc.) donne la possibilité aux récepteurs de poser des questions très diverses. La mise en situation des jeunes pour provoquer leurs réactions et réflexions démontrent un grand intérêt à leur participation.

Le travail collectif, proposé sous forme de concours, vise l'implication des jeunes dans la recherche de solutions. Cet élément est, pour cette recherche, positif, bien que la participation à l'action soit facultative.

Finalement, le projet « le respect des gens et des choses » réalisé, entre autres, par M. Gérald Kingston éducateur de rue de la ville de Sion, est une intervention de sensibilisation. Mais elle se rapproche d'une méthode de conscientisation par sa recherche de participation et de questionnements des jeunes, ainsi que celle de l'implication de ces derniers et également par la variété de fonction des professionnels rassemblés pour cette action.

## Ligue Valaisanne contre les Toxicomanies (LVT)

J'ai ensuite rencontré M. Patrick Suard, éducateur responsable de la prévention à la Ligue Valaisanne contre les toxicomanies (LVT)<sup>40</sup>.

Je l'ai contacté pour obtenir un rendez-vous et l'ai rencontré le 22 février 2010.

Mon entretien était semi-directif, voire non-directif. Je lui ai demandé de me présenter brièvement sa fonction et de m'expliquer plus en détails une situation professionnelle où il menait une action de sensibilisation (cf. Annexe 3 : Synthèse d'entretien avec le responsable prévention de la LVT).

J'ai ensuite essayé d'analyser les informations récoltées à l'aide des trois éléments distinguant une intervention de conscientisation.

L'intervention réalisée ci-dessous est le programme « T'assure t'es sûr ?! » réalisé depuis env. 6 ans et mis en place dans toutes les classes du secondaire du Valais.

- Recherche de la participation des récepteurs à l'analyse de la problématique et des possibles solutions

Une réflexion est élaborée pour sélectionner le support le plus adapté à la population. Un travail de collaboration est réalisé avec différents professionnels (police, enseignants, publicitaires, etc.) dans le but de pouvoir communiquer à l'aide de supports divers, tels que : affiches, conférence, séance d'information, prévention dans les classes, etc.

Les différents supports utilisés se veulent attractifs, variés et stimulant la participation du public cible.

« Avec les ados, ce qui marche bien c'est jouer sur l'émotionnel, l'expérimentation, la participation, la réflexion co-construite. » (Patrick Suard, 2010)

Dans leurs interventions de prévention, les éducateurs sociaux veillent à l'adaptation de leur communication pour qu'elle soit la plus pertinente possible. En exemple, la campagne « T'assure, t'es sûr ?! » réalisée pour un public adolescent.

- Interpellation éthique et politique

La Ligue Valaisanne contre les Toxicomanies est reconnue par l'état du Valais et active dans la prévention de problématiques liées à la santé dans le canton.

Une des missions principales est de transmettre de l'information et de réaliser de la prévention sur les risques d'une consommation de produits psychotropes. Il existe différents Centres d'Aides et de Prévention (CAP) dans les principales villes du valais romand, ainsi qu'un centre de direction et de gestion (campagne, collaboration avec les autorités, etc.).

La LVT collabore avec différents professionnels du terrain, que ce soit dans la pratique sociale (ex : éducateur de rue, enseignants, etc.), dans l'autorité publique (ex : agent de police, pouvoirs politiques, etc.), dans la formation continue, etc.

<sup>40</sup> Ligue Valaisanne contre les Toxicomanies (LVT). *LVT, problèmes liés à l'alcool, aux drogues et aux autres dépendances* [en ligne]. [www.lvt.ch](http://www.lvt.ch). (Consulté le 04.11.2010).

Une interpellation éthique des professionnels œuvrant autour de la population adolescente est réalisée par le biais de leur collaboration, ainsi que des pouvoirs publics par les campagnes de marketing réalisées. Malgré cela, je n'ai pas senti qu'une faible interpellation éthique et politique du public visé.

- **Implication et engagement dans le processus de changement**

La participation est stimulée par l'utilisation de supports variés et de méthodes participatives (jeux de rôles, calcul du taux d'alcoolémie d'une situation amené par un membre du public-cible, etc.). L'engagement dans le processus de changement est encouragé par l'utilisation d'expériences personnelles des interlocuteurs.

Les différentes actions de sensibilisation mise en place par la LVT dans plusieurs âges différents peuvent avoir un effet de suivi de conscientisation. Malgré cela, le changement d'intervenants et une absence de lien entre ces interventions empêche, selon moi, un réel engagement dans le processus de changement.

Finalement, je constate que les campagnes réalisées par la Ligue Valaisanne contre les Toxicomanies représentent une sensibilisation. Le manque d'interpellation éthique et politique du public cible, ainsi que l'absence de suivi des jeunes par le biais d'un lien entre les actions, différencient ces interventions d'une réelle conscientisation.

#### Centre LAVI Valais

J'ai ensuite pris contact avec le centre LAVI (Loi Fédérale sur l'Aide aux Victimes d'Infractions) du Valais<sup>41</sup>.

J'ai eu contact avec une intervenante de la ville de Sion qui m'a renseigné sur le centre. Elle m'a conseillé de prendre contact avec le centre de Genève, car leur équipe est plus complète et formée dans le domaine de la prévention. De plus, le centre LAVI Valais comporte trois postes qui sont occupés par des assistants sociaux.

Suite à cet élément, j'ai décidé de suspendre mon contact avec eux, car dans le cadre de ma recherche, il serait pertinent que je rencontre des personnes ayant réalisées une formation en éducation sociale. Je garderai malgré tout le contact avec cette correspondante pour plus d'informations, si nécessaire, au long de mon enquête.

Finalement, ces recherches visaient à vérifier l'hypothèse :

*Hypothèse 1.2. Il y a des expériences de terrain qui démontrent que la conscientisation fait partie des compétences de l'éducateur social.*

Mes différents entretiens n'ont pas validé cette hypothèse. J'ai pu m'apercevoir que les éducateurs que j'ai rencontrés sur le terrain mènent des interventions d'information et de sensibilisation, mais je ne peux pas les considérer comme étant des actions de conscientisation.

#### 5.4. L'éducateur social comme agent de conscientisation

L'éducateur social exerce une fonction de soutien et d'accompagnement des individus en difficultés. Ses compétences lui permettent d'accompagner les personnes dans le

<sup>41</sup> Loi fédérale sur l'Aide aux Victimes d'Infractions (LAVI). *Bienvenue sur le site de la LAVI* [en ligne]. [www.centrelavi-ge.ch](http://www.centrelavi-ge.ch). (Consulté le 04.11.2010).

développement de leur autonomie et de leur intégration, et cela en prenant en compte leurs ressources et limites, ainsi que leur contexte de vie.

J'ai mis en parallèle les compétences citées ci-dessus et me suis demandée dans quelles mesures elles seraient suffisantes pour réaliser un outil de conscientisation.

À l'aide de la première et de la troisième compétence (référentiel de compétences du Travail Social), l'éducateur social poursuit sa formation en apprenant en alternance des éléments théoriques et pratiques. La conceptualisation d'une expérience de terrain, associée à la recherche d'éléments théoriques (et vice et versa), lui permet de mieux comprendre les différentes situations. Il s'organise, anticipe, gère son temps de manière responsable et détermine ses priorités. De plus, le travailleur social détient des capacités d'expression écrite et orale, ainsi que la maîtrise des instruments informatiques et questionnaires, adaptées à la réalisation d'un outil de communication.

La deuxième compétence permet d'analyser une situation de manière complexe, ainsi que de la transmettre de la manière la plus objective possible. Pour continuer, l'éducateur social s'adapte à une population donnée, il évalue les ressources et les contraintes déterminantes pour les différents acteurs (ex : capacités d'expression et de compréhension orale et/ou écrite).

De plus, la quatrième compétence permet d'entrer en relation avec des individus dans une attitude appropriée, ceci permettant le respect, la confiance et l'expression de chaque interlocuteur. Les attitudes favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes sont donc essentielles à l'éducateur social, ce qui est également le cas dans une intervention de conscientisation.



*Croquis 9: L'éducateur, agent de conscientisation*

La cinquième compétence induit une participation active aux échanges d'informations et à la communication au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Il sait affronter et gérer les conflits, en mettant l'intérêt de l'action sociale effectuée au centre. L'ES intègre les opportunités et difficultés que demande le partenariat entre différents corps de métiers. Il sait collaborer, ainsi qu'animer un groupe de travail.

Pour continuer, l'éducateur social se positionne professionnellement et personnellement, comme l'indique la sixième compétence. Il se remet en question et est capable de prendre de la distance et d'utiliser l'esprit critique. Il dispose également d'une bonne connaissance de ses limites et ressources personnelles, ce qui lui permet de la distance face à une situation.

Ces éléments, liés à la septième compétence, font de ce professionnel un acteur de mouvement. Il réfléchit, observe, s'engage et s'implique dans son action. S'il entame une intervention de conscientisation, il disposera de capacités d'argumentation et de mise en œuvre de projet.

La huitième compétence de l'éducateur social lui permet de faire le lien entre la société et les groupes sociaux. Il soutient la participation de tous les individus à la vie locale et collective. Il

sait valoriser et développer les potentialités des personnes et les accompagne dans leurs démarches, afin qu'ils deviennent des acteurs sociaux.

Je poursuis en mettant en valeur ses compétences de gestion de projet (évaluation de situation, du processus et des résultats). Le travailleur social s'informe et se documente constamment pour rester fidèle à la réalité présente de son contexte de travail, et cela en faisant preuve d'imagination et de créativité. Il vulgarise donc l'information en prenant en compte son interlocuteur, qu'il s'agisse d'un professionnel, d'un anonyme ou d'un décideur politique, comme nous l'indique les compétences neuf et dix.

La dixième compétence démontre ses capacités de recherche, tant dans l'approche que dans la méthodologie de travail, ce qui est important à la réalisation d'une action de conscientisation.

Enfin, la mise en place d'une conscientisation demande deux éléments essentiels : l'expertise du domaine et la capacité de gestion de groupe.

L'éducateur dispose d'une expertise, que je qualifierais de complète, car elle prend en compte des connaissances théoriques, confrontées à des expériences de terrain. De plus, il est habitué à travailler avec différents types de population, ce qui lui permet de développer un discours adapté à son interlocuteur. Cet intervenant social dispose également de compétences de gestion de groupe et d'animation. Il sait stimuler la participation, en valorisant les individus dans l'accompagnement du développement de leurs compétences.

Ces différents éléments étaient liés à l'hypothèse suivante :

*Hypothèse 1.1. La conscientisation fait partie des compétences de l'éducateur social.*

Ce dernier chapitre démontre que cette hypothèse est correcte. L'éducateur social dispose des compétences nécessaires à la réalisation d'une conscientisation, bien que dans cette enquête, aucun des ES interviewés ne le réalise dans la pratique.

## 6. Lien entre l'éducateur social et le développement durable

---

### 6.1. La notion de « valeurs »

La notion de valeurs est un concept étudié dès la Grèce antique par Platon, lorsqu'il traite des fondements des gouvernements et de la responsabilité des citoyens.

Diverses réflexions ont ensuite été continuées par de nombreux auteurs, tels que Durkheim ou Weber par exemple. Pour ces derniers, les valeurs sont fondamentales pour expliquer l'organisation de la société et de ses changements, ainsi que pour l'évolution des individus.

Nombreuses sont donc les disciplines qui ont réfléchi à cette notion, dont la philosophie, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie et d'autres.

En réalisant mes recherches, j'ai pu constater que ce concept a été traité de manière assez différente selon les domaines et qu'il existe plusieurs définitions. Dans le cadre de mon enquête, j'ai choisi la théorie de Shalom Schwarz.

Il est professeur de psychologie sociale (Université de Tel Aviv), a reçu le prix d'Israël 2007 dans les domaines des sciences humaines et sociales et a mené des recherches sur le concept

de « valeurs » pendant 40 ans. Le Modèle de Schwartz propose 56 valeurs regroupées en 10 « domaines motivationnels »<sup>42</sup>.

« Les valeurs sont les convictions que nous considérons comme particulièrement importantes pour nous, celles qui constituent nos repères essentiels, qui **nous servent pour effectuer nos choix les plus cruciaux** et qui orientent donc pour une large part nos actions et notre comportement.

Nos valeurs sont les **éléments les plus stables de notre personnalité** : C'est le moteur qui nous fait agir et nous donne de l'énergie pour entreprendre. C'est le socle de la confiance en soi.

Nos valeurs sont pour une part **un héritage**, un acquis provenant de notre éducation, de notre milieu socioculturel, de notre religion, en somme de toutes les personnes ou groupes sociaux ayant eu une influence sur nous.<sup>43</sup> » (Shalom Schwartz, 2006)

Les valeurs répondent donc à des besoins qui sont :

- **Besoin biologique** : le besoin sexuel peut par exemple être transformé en valeurs telles que l'intimité ou l'amour.
- **Besoin d'une interaction sociale coordonnée** : ce besoin peut par exemple être transformé en valeurs telles que l'honnêteté ou l'égalité.
- **Besoin de survie et de bien-être au sein d'une collectivité** : ce besoin peut par exemple être transformé en valeurs telles que la sécurité, la justice ou la solidarité.

M. Schwartz décrit ensuite six caractéristiques principales aux valeurs :

1. Ce sont des croyances associées indissociablement aux affects.

Les valeurs sont liées aux sentiments. Par exemple, elle peut produire un état d'alerte ou de bonheur selon qu'elle soit menacée ou que la personne l'exerce.

2. Elles ont trait à des objectifs désirables qui motivent l'action.

Les valeurs telles que la justice ou la bienfaisance peuvent stimuler la motivation à atteindre ces objectifs.

3. Elles transcendent les actions et les situations spécifiques.

L'honnêteté, par exemple, peut être pertinente dans plusieurs situations comme la pratique d'un sport, d'études, au sein de la famille, etc.

4. Elles servent d'étalon ou de critères.

Les valeurs guident l'évaluation des actions, des personnes et des événements.

5. Il existe une hiérarchie ou priorisation des valeurs.

<sup>42</sup> *Les valeurs universelles de Shalom Schwartz* [en ligne]. <http://valeurs.universelles.free.fr>. (Consulté le 15.04.2010).

<sup>43</sup> SCHWARTZ Shalom, *Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications*, traduction Béatrice Hammer et Monique Wach, Revue française de sociologie, Ed Ophrys, 2006/4 - Volume 47. [www.cairn.info](http://www.cairn.info). (Consulté le 15.04.2010).

Une personne ou un groupe classe un ordre de priorisation des valeurs, ce qui permet de distinguer les normes et les attitudes.

## 6. L'importance relative de multiples valeurs guide l'action.

Tout comportement est guidé par plusieurs valeurs. Celles-ci peuvent être complémentaires et/ou rivales selon les situations.

### 6.2. Les valeurs des éducateurs sociaux

Après avoir mieux compris le concept de « valeurs », j'ai trouvé intéressant de réaliser une enquête sur le terrain. Les valeurs étant motrices de motivation dans la réflexion et l'action, il semble intéressant de creuser sur celles des éducateurs sociaux.

Qu'est-ce qui les motive ? Pour quoi s'investissent-ils ? Que souhaitent-ils défendre ? Pour quelles valeurs vont-ils militer ?

Ma recherche étant porteuse d'un projet qui pourra peut-être se réaliser, elle est indissociable d'une motivation des futurs éducateurs de terrain. J'ai donc cherché à avoir accès au plus grand nombre d'étudiants en formation.

J'ai rencontré des étudiants en travail social le 22 février 2010 à la HES-SO de Sierre.

Ils sont pour la plupart en deuxième année de formation à plein temps, et une minorité d'étudiants en emploi et/ou en partiel. Tous ont déjà réalisé au minimum un stage probatoire et une formation pratique de six mois, et ont choisi l'option éducation sociale. Suite au dépouillement des résultats, j'estime le public à une soixantaine de personnes et participantes (aucun formulaire blanc ne m'est revenu).

Après un très bref explicatif de mon thème de recherche, je leur ai demandé de répondre sur un billet à la question suivante :

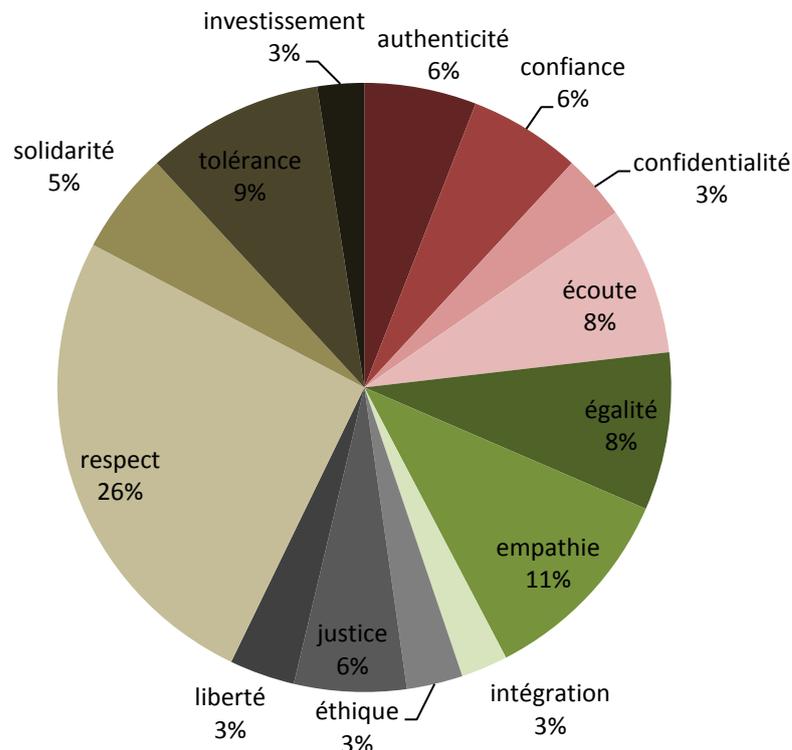
Quelles sont les 5 valeurs professionnelles  
pour lesquelles vous militez dans votre pratique professionnelle ?

Ma demande était de les noter par ordre d'importance de 1 à 5 (1 étant la valeur la plus importante).

Lors du premier dépouillement, j'ai ressorti toutes les valeurs citées sans prendre en compte leur ordre d'importance et ai choisi d'en réaliser un graphique pour avoir une idée globale. Un grand nombre de valeurs n'est cité qu'une seule fois et cela rend le schéma illisible.

Lors du deuxième dépouillement, seules les valeurs citées au minimum 10 fois ont été comptabilisées.

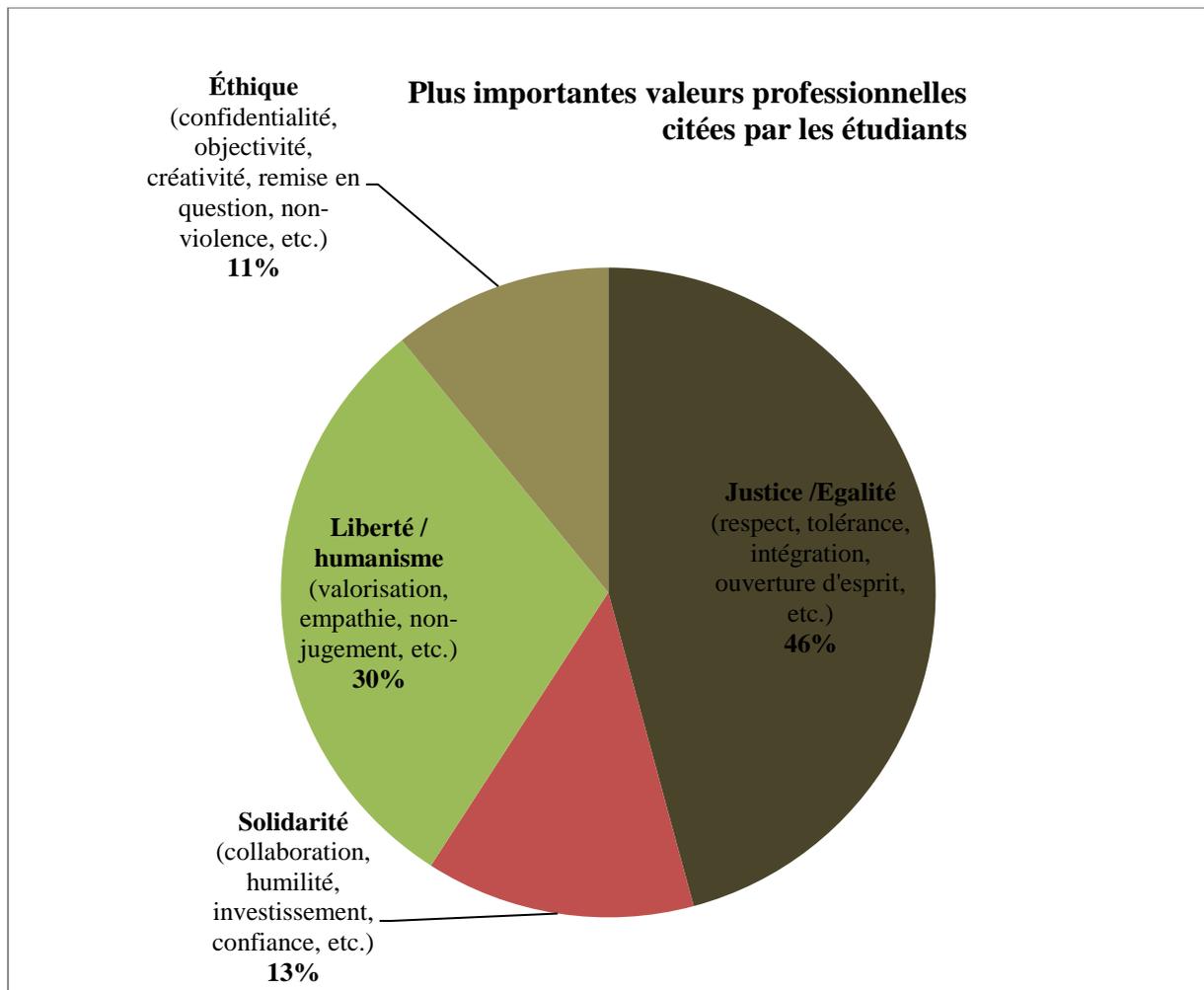
### Valeurs professionnelles les plus citées par les étudiants



Ce graphique laisse déjà entrevoir les valeurs les plus partagées par les étudiants en éducation sociale. La valeur qui ressort le plus souvent est le respect.

Lors du troisième dépouillement, j'ai souhaité ressortir leurs valeurs en prenant en compte l'ordre d'importance donné, en notant les valeurs de la manière suivante : valeur n°1 = 5 pts, valeur n° 2 = 4 pts, valeur n° 3 = 3 pts, valeur n° 4 = 2 pts, valeur n° 5 = 1 pts.

Ensuite, j'ai cherché à les rassembler en « famille » dans le but de faire apparaître les valeurs les plus importantes pour les éducateurs sociaux en devenir.



Grâce à cette démarche, j'ai réussi à faire apparaître 4 grandes familles de valeurs professionnelles :

- **Justice / égalité** totalisant 392 points soit 46 % du total,
- **Liberté / humanisme** totalisant 257 points soit 30 % du total,
- **Solidarité** totalisant 114 points soit 13 % du total,
- **Éthique** totalisant 93 points soit 11 % du total.

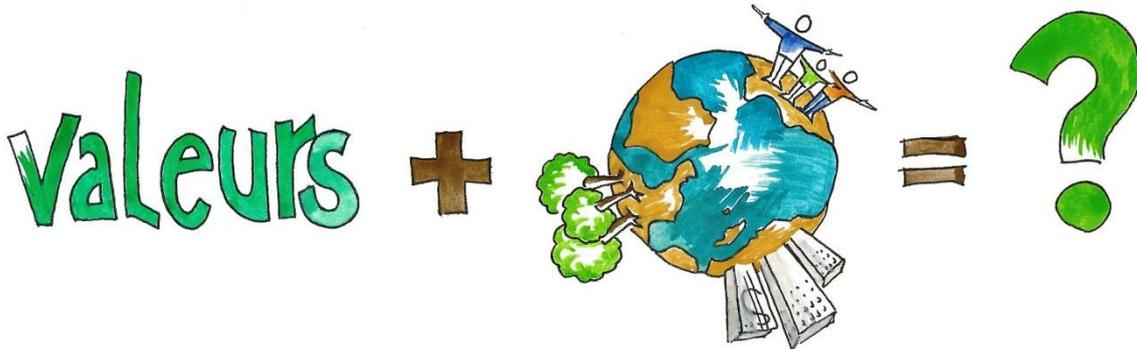
Il s'agit là bien évidemment du résultat de ma sélection, donc du résultat de choix de groupe personnels.

Finally, this field research was very enriching. It allowed me to question my own values, to better define this concept sometimes « fourre-tout », to discuss with other students and professionals, and of course to make the most important professional values of future social educators appear.

### 6.3. Les valeurs du développement durable

Suite à cette enquête, j'ai souhaité mettre en parallèle les résultats avec les principes du développement durable.

Les principes du développement durable se basent-ils sur des valeurs mise en avant par les éducateurs sociaux ?



*Croquis 10: Valeurs du développement durable*

#### Le principe de subsidiarité

Le principe de subsidiarité est le fait de déléguer les responsabilités d'une action publique à l'échelon le plus petit, qui est capable de résoudre le problème avec efficacité<sup>44</sup>.

Les collectivités publiques ont un rôle primordial dans le principe de subsidiarité car elles sont plus proches des citoyens. Elles peuvent décider, par le biais d'une démarche participative, de donner du pouvoir de décision au peuple. Dans le cadre du développement durable, la population étant la première concernée par des actions ou législations, elle participera plus volontiers à la prise de décision, ce qui la valorisera et mettra en avant ses ressources et compétences.

Le principe de subsidiarité s'applique également pour coordonner les actions et les objectifs, et concerne donc directement les différentes échelles : locales, communales, cantonales, étatiques et internationales.

On retrouve ici la solidarité, la justice et l'égalité, ainsi que la solidarité.

#### Le principe de précaution

Le principe de précaution est un principe de responsabilité qui nous pousse à la réflexion sur les conséquences économiques, sociales et environnementales de nos actions.

Par exemple, en cas de doute sur l'impact environnemental d'une de nos actions, mieux vaut s'en abstenir sur le court terme pour ne pas risquer de conséquence néfaste.

<sup>44</sup> Principe de subsidiarité et développement durable. In : *Vedura le portail du développement durable* [en ligne]. [www.vedura.fr](http://www.vedura.fr). (Consulté le 16.08.2010).

Le principe de précaution est mis en place pour contrer certains risques hypothétiques, pas encore mis à l'écart par la communauté scientifique. En ce sens, certains détracteurs voient en ce concept un frein à l'innovation et à l'expérimentation.

Ce principe, très important dans le développement durable, est souvent lié à des risques environnementaux et/ou socio-sanitaires, mais il est tout à fait transposable à des aspects économiques et/ou politiques, par exemple<sup>45</sup>.

### Le principe de prévention

Le principe de prévention est un des principes fondateurs du droit à l'environnement. Il implique la mise en œuvre de règles et d'actions pour anticiper des conséquences néfastes en cas de risques avérés<sup>46</sup>.

La différence entre le principe de précaution et le principe de prévention est que le premier se base sur des risques hypothétiques et le deuxième sur des risques prouvés.

Les deux principes ci-dessus se basent sur les valeurs suivantes : éthiques, justice et égalité, solidarité, humanisme.

### Le principe de solidarité

La solidarité est un principe fondateur du développement durable. Elle s'applique en vers tous les autres groupes de personnes, que ce soit d'autres peuples, des groupes de personnes plus pauvres, les démunis, les « faibles », les « désintégréés », etc.

Le principe de solidarité en développement durable est souvent mis en avant pour parler des disparités entre les peuples dits « du Nord », entendons par là les pays industrialisés, et les peuples « du Sud », les pays en voie de développement.

Mais la solidarité intergénérationnelle est également mise en valeur dans la conservation des ressources du patrimoine pour les générations futures.

Le principe de solidarité s'applique également à différentes échelles, celles d'un quartier, d'une ville, d'une commune, d'un district, d'un canton, d'un pays ou dans les relations internationales.

On décèle dans ce principe les trois groupes de valeurs citées par les éducateurs sociaux, soit la justice et l'égalité, la liberté et l'humanisme, ainsi que la solidarité.

### Le principe de participation

Le développement durable implique une modification des comportements, des habitudes, ainsi que des modes de pensées de chacun. La participation des citoyens, grâce à la démocratie participative, est mise en avant. La population peut ainsi s'impliquer dans les processus de décisions.

Le principe de participation peut se diviser en deux : une participation individuelle par le biais de comportements éco-citoyens réfléchis et durables (par exemple, une consommation

<sup>45</sup> LÉVÊQUE Guy. Les grands principes du développement durable. In : Centre de ressources pour les formateurs et les agents de développement des territoires [en ligne]. [www.formater.com](http://www.formater.com). (Consulté le 16.08. 2010).

<sup>46</sup> Vedula le portail du développement durable [en ligne]. [www.vedura.fr](http://www.vedura.fr). (Consulté le 16.08.2010).

respectueuse de l'environnement), ainsi qu'une participation collective dans le but d'impliquer les collectivités publiques à la mise en place d'agenda 21, ou de tout autre décision en vue du développement durable.

Ce concept est parallèle à celui de gouvernance. Il s'agit de l'exercice du pouvoir politique dans le cadre de l'administration des ressources de la société en vue d'un développement économique et social durable<sup>47</sup>. La gouvernance repose sur 4 piliers fondamentaux : la responsabilité, la transparence, l'état de droit et la participation. Pour qu'une gouvernance efficace et juste soit mise en place, le renforcement de la société civile, la concertation et l'équité sociale sont souhaités.

L'égalité et la justice sont donc des valeurs essentielles à ce principe. On retrouve aussi la liberté, l'humanisme, la solidarité et l'éthique.

### Le principe de responsabilité

Ce principe appelle à la responsabilité des conséquences économiques, sociales et environnementales des actions et décisions de chacun.

Le développement durable fait appel à une réflexion éthique, le principe de responsabilité est donc une notion clé, qu'il s'agisse de responsabilité individuelle ou collective.

Le rapport Brundtland, en 1987 déjà, abordait cette responsabilité en terme « d'obligation morale à l'égard des êtres vivants et des générations à venir »<sup>48</sup>. Le principe de responsabilité vise donc une meilleure équité et une meilleure gestion de l'environnement mondial.

L'éthique est donc indissociable du principe de responsabilité, qui se base également sur l'égalité et la justice, ainsi que sur la solidarité.

Pour conclure, les 4 groupes de valeurs correspondant aux résultats de l'enquête (justice / égalité 46%, liberté / humanisme 30%, solidarité 13%, éthique 11%) correspondent aux bases des principes du développement durable.

Cette enquête sur les valeurs des éducateurs sociaux et les principes du développement durable visait à vérifier les hypothèses suivantes :

*Hypothèse 2.1. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, vise à une plus grande justice sociale.*

*Hypothèse 2.2. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, a comme valeur l'engagement, la créativité et la responsabilité.*

*Hypothèse 2.3. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, tend à augmenter la solidarité.*

*Hypothèse 2.4. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, cherche à développer des modes de fonctionnement adaptés à chacun, cela prenant en compte leur contexte de vie.*

Les résultats démontrent que ces hypothèses sont correctes.

<sup>47</sup> Zana Patrice. 50 mots pour comprendre le développement durable. Éditions alternatives. Paris (FR), 2009. 120 pages. (Collection petits carnets utiles).

<sup>48</sup> Principe de responsabilité et développement durable. In : *Vedura le portail du développement durable* [en ligne]. [www.vedura.fr](http://www.vedura.fr). (Consulté le 16.08.2010).

## 6.4. Le développement durable dans la formation d'éducateur social

Après avoir démontré que les valeurs des éducateurs sociaux sont parallèles à celles du développement durable, l'enquête s'est poursuivie vers la formation d'éducateur social HES.

### Formation d'éducateur social HES

Il existe quatre sites de formation pour l'obtention d'un bachelor en Travail Social, option éducation sociale, en Suisse Occidentale. Les Hautes Ecoles Spécialisées de Suisse Occidentale (HES-SO) se situent à Sierre (canton du Valais), Lausanne (canton de Vaud), Genève (canton de Genève) et Fribourg (canton de Fribourg).

Les accords de Bologne, mis en place dès l'année 2003, demandent aux différentes HES-SO de dispenser un enseignement équivalent. Les modules ont donc les mêmes intitulés et objectifs, mais les processus de formation peuvent différer.

Pour m'informer sur la formation des éducateurs sociaux, j'ai tout d'abord pensé à synthétiser les fiches de chaque module dispensé aux étudiants. Cette enquête aurait pris un certain nombre de temps (recherche fiches, lectures, tri, synthèse, etc.), et m'aurait indiqué le cadre officiel des modules transmis, mais pas l'enseignement réel.

Ma démarche s'est donc divisée en deux parties.

La première consiste à consulter les fiches modules dans le but de savoir si un module serait spécifiquement basé sur le développement durable. Après lecture de celles-ci, j'ai constaté que dans le cursus obligatoire, l'étudiant en éducation sociale ne reçoit théoriquement pas de formation en développement durable à proprement dite.

La deuxième partie de ma démarche consiste à contacter les Hautes Ecoles Spécialisées de Suisse Occidentale (HES-SO) proposant une formation en éducation sociale.

### Prise de contact avec les HES-SO de Suisse romande

J'ai donc souhaité entrer en contact avec les responsables des options éducation sociale de chaque HES-SO, ainsi qu'un étudiant en formation pour chacun. J'ai eu quelques difficultés à trouver les noms et adresses de chaque contact. Après avoir téléphoné à chaque site, j'ai pu constater que les fonctions n'étaient pas partout clairement connues de tous et que cela demandait une recherche. Il m'a donc fallu attendre quelques semaines pour obtenir les contacts désirés.

Ensuite, je leur ai demandé clairement si le développement durable faisait partie de l'enseignement donné.

Grâce aux réponses fournies par les responsables des filières, je peux dire qu'aucune formation spécifique au développement durable n'est proposée dans la formation d'éducateur social. Cette information a été confirmée par un étudiant, choisi au hasard, de chaque site.

Par contre, il existe un module à choix, nommé « module libre », qui propose de travailler sur le « développement local durable » dans la région de Sierre (Valais), ce qui avait été confirmé par les fiches modules.

J'ai choisi de participer à ce cours, enseigné sur un semestre scolaire, dans ma formation d'éducatrice sociale. Ce module étant terminé, je peux constater qu'il s'agit, à mon avis,

plutôt d'un enseignement sur le développement territorial. Un enseignement sur le développement durable est réalisé et certaines informations sont transmises (ex : éléments sur les processus participatifs), mais ce n'est pas la priorité de ce module.

De plus, les réponses des responsables de filière n'étaient pas immédiates (demande d'informations supplémentaires, de précision, de reformulation de la question, temps de recherche et de prise d'informations en vers les autres professeurs, etc.). Cet élément confirme que le développement durable n'est que peu présent dans la filière.

Ces différents éléments concernaient l'hypothèse suivante :

*Hypothèse 1.3. Le développement durable fait partie de la formation de l'éducateur social.*

Les recherches au près des responsables des filières éducation sociale des différentes Hautes Écoles Spécialisées de Suisse Occidentale (HES-SO), ainsi que d'un étudiant par site, démontrent que l'on hypothèse était erronée. Le développement durable ne fait pas partie de la formation de base de l'éducateur social.

## 7. Transmission de la notion de développement durable

---

### 7.2. Historique de l'éducation en vue du développement durable

La conférence des Nations Unies sur l'environnement humain, en 1972, a introduit le concept d' « éducation à l'environnement » (EE)<sup>49</sup>.

Le concept d'« éducation au développement » (ED) est apparu en 1974, lors d'une recommandation de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO).

En 1977, on organisa la première conférence internationale sur l'éducation à l'environnement, en Géorgie.

Mais le concept d'« éducation en vue du développement durable » n'est introduit qu'en 1992, lors du Sommet de la Terre de Rio (présenté au chapitre 36 de l'Agenda 21). On insiste alors sur le rôle de l'éducation dans la construction d'une société juste et viable. Les dimensions humaines et sociales sont ajoutées à la dimension environnementale de l'éducation au développement.

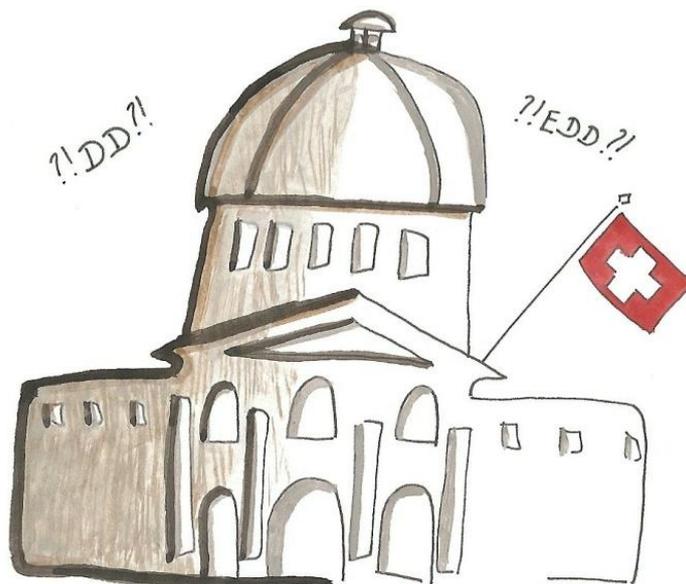
En 2002, lors du Sommet de Johannesburg, il est décidé d'intégrer la notion de développement durable à tous les niveaux du système éducatif. Les années 2005 à 2014 sont d'ailleurs proclamée Décennie mondiale pour l'Éducation en vue du Développement Durable (DEDD) par l'ONU. Un plan international est rédigé, qui intègre les principes et valeurs du DD dans les stratégies nationales d'éducation de tous les pays.

---

<sup>49</sup> Département de l'environnement, des transports, de l'énergie et de la communication. *Office fédérale du développement territorial ARE* [en ligne]. <http://www.are.admin.ch> (Consulté le 16.12.2009).

### 7.3. Le cas suisse

Le conseil fédéral dispose d'une stratégie en vue du développement durable, depuis 1997. Un plan d'action pour la présente législature (2008-2011) et les lignes directrices de la politique fédérale y sont expliquées<sup>50</sup>.



*Croquis 11: Le Palais Fédéral*

Ce document établit plusieurs mesures dans différents domaines thématiques. Le plan d'action 2008-2011 se base sur une analyse réalisée par le Comité Interdépartemental pour le Développement Durable (CIDD), celle-ci ayant déterminée plusieurs domaines prioritaires. L'éducation en vue du développement durable est, entre autres, citée comme étant une des thématiques qui devraient être renforcée.

En Suisse, l'importance de la formation en vue d'un développement durable est donc soulignée. La sensibilisation et l'éducation sont une partie importante des Agenda 21, au niveau fédéral, cantonal et local.

#### Qui sont les acteurs<sup>51</sup> ?

L'organe responsable du développement durable au niveau de la Suisse est l'Office Fédéral du Développement Territorial (ARE).

Cet organisme coordonne les actions et s'engage à développer une information complète sur le développement durable, en particulier en ce qui concerne l'EDD dans le cadre de l'apprentissage non-formel et informel. Elle vise à sensibiliser et mobiliser les différents acteurs nationaux, cantonaux et locaux à la participation active de cette formation.

<sup>50</sup> Département de l'environnement, des transports, de l'énergie et de la communication. *Office fédérale du développement territorial ARE* [en ligne]. Stratégie pour le développement durable : lignes directrices et plan d'action 2008-2011. Conseil fédéral suisse. 16 avril 2008. <http://www.aren.admin.ch> (Consulté le 01.12.2009)

<sup>51</sup> Département de l'environnement, des transports, de l'énergie et de la communication. *Office fédérale du développement territorial ARE* [en ligne]. <http://www.aren.admin.ch> (Consulté le 01.12.2009)

Le conseil fédéral a approuvé une loi en 2009 demandant également aux Hautes Écoles Spécialisées de développer une approche dite « durable » dans l'enseignement, le management et la recherche.

De plus, les cantons suisses ont la responsabilité de l'éducation formelle. Dans le cadre de celle-ci, ils doivent donc veiller au respect des préceptes du développement durable. Ils peuvent également être actifs en intégrant l'éducation en vue du développement durable, à l'aide des communes, dans leur Agenda 21.

Le Valais, par exemple, a rédigé une liste de 16 objectifs en vue du développement durable. Le 15<sup>ème</sup> engagement est dédié directement à l'EDD, en souhaitant insister sur formation des jeunes aux principes du développement durable.

Pour continuer, les collectivités locales ont un rôle à jouer, non seulement dans le cadre scolaire, mais également dans les propositions d'activités extra / parascolaires pour les élèves, ainsi que dans l'organisation et/ou le soutien d'événements et d'initiatives. Les responsables communaux peuvent, de par exemple, encourager la réalisation de formation au développement durable de leurs collaborateurs et partenaires.

Finalement, d'autres institutions sont actives dans l'EDD en Suisse. Je citerai par exemple le centre de formation du WWF qui fournit des informations concernant la formation à l'éducation en vue du développement durable, la Commission suisse pour l'UNESCO qui soutient les principes de la Décennie mondiale de l'ONU reliant les différents acteurs en proposant des « bons exemples à suivre », ou encore la Fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE) et la Fondation Education et Développement qui réalisent des supports d'informations et proposent diverses formations.

#### 7.4. Synthèse du concept

L'Éducation pour le Développement Durable (EDD) vise à doter les individus des comportements, compétences et connaissances qui leur permettront de prendre des décisions éclairées pour eux-mêmes et les autres, aujourd'hui et à l'avenir, et de traduire ces décisions en actes.

L'EDD en quelques mots<sup>52</sup> :

- **La notion de respect est centrale** : Il est important de prendre en compte les générations présentes, mais aussi futures, ainsi que de respecter la diversité des ressources de la planète ainsi que les besoins différents de chaque peuple.
- **Le concept est holistique** : L'éducation en vue du développement durable devrait faire parti d'un tout. Dans les établissements scolaires, par exemple, il ne peut pas s'agir d'une tâche supplémentaire dépourvue aux enseignants mais bien d'une préoccupation de l'ensemble des acteurs dans la promotion de valeurs et de dynamique de changement.
- **Inter/transdisciplinarité nécessaire** : Les pratiques visant un développement durable sont complexes, la collaboration de différents secteurs d'activités (ex : économique,

<sup>52</sup> Instruction publique du canton de Genève. *Bienvenue sur le site éducation au développement durable* [en ligne]. Dernière mise à jour le 3 juillet 2010. <http://icp.ge.ch/dip/agenda21/>. (Consulté le 29.10. 2010).

social, environnemental) est nécessaire. Dans le cadre du milieu scolaire, par exemple, toutes les disciplines sont concernées et peuvent œuvrées à la transmission de valeurs et d'attitudes durable.

- **Une mise en relation avec le monde :** Le développement durable exige un regard global des actions entreprises ainsi que de leurs conséquences sur le monde. L'éducation en vue du développement durable se destine à stimuler et à inculquer la prise de responsabilité de chacun, en vue d'une réelle participation. Le cadre scolaire, étant considéré comme une microsociété, est donc le milieu idéal pour l'entraînement de la participation à la vie sociétale.

« L'EDD doit inculquer la conviction que tout un chacun possède à la fois le pouvoir et la responsabilité d'effectuer des changements positifs à l'échelle mondiale. Elle favorise les valeurs, les comportements et les modes de vie indispensables à un avenir durable. » (Unesco/Projet de programme d'application international de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable)

### 7.5. Contexte actuel sur le terrain

Pour commencer, dans le but de mieux comprendre les enjeux de l'éducation en vue du développement durable, il me semble important de préciser quelques concepts.

Les Nations Unies ont distinguées plusieurs types d'éducation<sup>53</sup> :

**Apprentissage formel :** éducation qui a lieu dans les institutions scolaires qui font parties du système éducatif et qui aboutit à l'obtention de certificat de formation officiel.

**Apprentissage non-formel :** éducation qui a lieu hors du cadre scolaire, parfois parallèlement à l'apprentissage formel, mais qui n'aboutit pas à l'obtention de certificat de formation officiel.

**Apprentissage informel :** corollaire naturel de la vie quotidienne, qui n'est pas forcément vécu comme une utilisation de connaissances et/ou compétences.

Dans ces différents domaines, on constate certaines différences face à l'éducation en vue du développement durable.

Le milieu associatif, qui pratique l'apprentissage non-formel, est actif dans la promotion du développement durable. Pour ce qui est de l'apprentissage informel, les milieux scolaires et les médias diffusent un bon nombre d'informations sur les problèmes écologiques et les difficultés sociales globales. Mais il est difficile d'observer un changement dans la manière dont l'individu se comporte et conçoit son rôle et ses marges de manœuvres dans la société. Quels sont les indicateurs ? Quel est l'échantillonnage ?

<sup>53</sup> Office fédéral du développement territorial ARE et Commission suisse pour l'UNESCO CSU. Dossier « Bonnes pratiques en matière de développement durable, éducation en vue du développement durable ». Paru le 30 octobre 2009. [www.are.admin.ch](http://www.are.admin.ch). (Consulté le 04.01.2010).

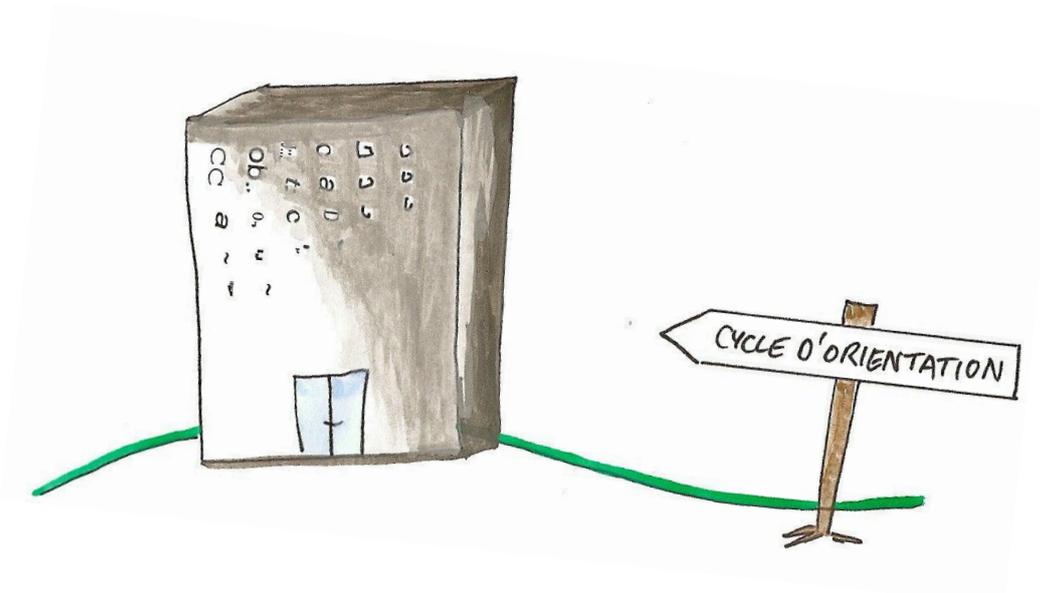
Ensuite, l'EDD dans l'apprentissage formel fait face à plusieurs difficultés<sup>54</sup>. Trois éléments peuvent être mis en avant pour comprendre pourquoi la simple transmission d'informations ne suffit pas prendre conscience de sa responsabilité individuelle face à la situation globale, ni à motiver l'investissement personnel dans une dynamique de changement.

1. **Le cloisonnement des disciplines dans le système scolaire** ne permet pas aux élèves de saisir la complexité des problèmes, de concevoir les savoirs et enseignements comme des processus évolutifs, et de s'interroger sur leur contribution individuelle à la société.
2. **L'école est le reflet des valeurs de la société** et actuellement celle qui domine avant tout est celle de **l'intérêt individuel**, donc la volonté de maximiser ses profits en utilisant l'esprit de compétition.
3. La formation scolaire se cale sur les besoins de l'économie, plutôt que sur les défis de durabilité. **L'éducation en vue d'un développement durable n'est pas actuellement la priorité des gouvernements.**

Dans ce contexte global, les enseignants ne reçoivent pas forcément de sensibilisation à cette thématique, ce qui rend la transmission des informations et surtout l'utilisation des principes du développement durable compliquée.

#### 7.6. Enquête au près de cycles d'orientation romands

Mes recherches ont mis en lumière l'importance et la pertinence de la mise en place du concept d'éducation au développement durable en Suisse. Malgré cela, des difficultés concrètes liées au système scolaire établi sont rapidement apparues.



*Croquis 12 : Cycle d'orientation*

<sup>54</sup> La Revue Durable. *Dossier éducation et développement durable*. Numéro 8. Décembre 2003-Janvier 2004. Bimestriel. 69 pages. (Consulté le 16.12.2009).

Où en sont donc réellement les cycles d'orientation en Suisse Romande ? Les adolescents écoliers sont-ils sensibilisés au développement durable dans le cadre de leur formation obligatoire ? Et si oui, sous quelle forme ?

Pour répondre à ces questions, j'ai souhaité prendre contact avec des cycles d'orientation.

#### 7.6.1. Méthode de recueil de donnée choisie

J'ai choisi d'utiliser le questionnaire comme outil de recherche (cf. Annexe 4 : Questionnaire pour les cycles d'orientation)

J'ai volontairement sélectionné un nombre très restreint de questions directes (5 au total). Mon choix s'est porté sur l'information mise en place par les cycles d'orientation, pour les adolescents écoliers, concernant les trois dimensions du développement durable, celles-ci étant l'environnement, l'économie et le social.

J'ai ensuite réfléchi aux destinataires et me suis concentrée sur les principales villes valaisannes, en faisant un détour par les autres cantons de Suisse Romande. J'ai pris contact avec :

- Tous les cycles d'orientation de Sierre, Sion, Martigny, Monthey et Saint-Maurice.
- Quatre cycles d'orientation, choisis au hasard, pour chaque autre canton romand, soit Vaud, Genève, Neuchâtel, Fribourg, Jura.

J'ai donc envoyé 27 courriers écrits au total. Ces derniers étaient tous constitués de la même manière : lettre explicative, questionnaire, enveloppe retour.

Pour optimiser le nombre de réponse, j'ai mis en évidence le temps nécessaire au traitement de ma demande (15 min.), ainsi qu'insérer une enveloppe timbrée avec adresse de retour, et ceci pour chaque courrier.

Dans la semaine qui a suivi mon envoi, 7 questionnaires me sont revenus (de plusieurs cantons différents). Les réponses suivantes sont arrivées de manière moins groupée. Un mois après l'envoi, 11 établissements sur 27 m'avaient retournés le questionnaire rempli.

J'ai ensuite pris contact par téléphone avec les autres cycles d'orientation, dans le but de déceler si le manque de retour était dû à un refus de participation. Les réponses obtenues ont été aussi diverses que floues ; manque de temps, rentrée scolaire difficile, courrier perdu, attente de l'autorisation d'un pouvoir hiérarchique plus élevé, etc. Le lendemain de mon appel, 3 institutions m'ont rappelé pour me dire avoir envoyé le courrier le jour même, ou pour expliquer qu'ils n'entrent pas en matière.

Le traitement de données se fera donc à l'aide des réponses des 11 questionnaires retournés.

Les cycles d'orientation romands réalisent-ils des interventions d'information au développement durable ?

#### 7.6.2. Résultats de l'enquête

La première question était volontairement large et générale. Elle questionnait l'existence, ou non, d'une quelconque information au développement durable.

Sur les 11 questionnaires, 4 ont répondu par « oui », dont 1 par « oui, mais peu » et 1 par « oui – non ». Les quatre cycles d'orientation mettent en avant une information dans le cadre de cours.

Sur les 11 questionnaires, 3 ont répondu par « non », dont 1 par « hélas, non ! ». Tous soulignent une certaine information dans les enseignements proposés, mais aucun projet global concret.

1 établissement propose une « information et incitation » dans le cadre de la formation interne des professeurs.

1 établissement distribue régulièrement aux collaborateurs et aux élèves la documentation reçue par les divers organismes (ex. WWF).

1 questionnaire met en avant un projet précis lié aux trois dimensions du développement durable, intitulé « projet interdisciplinaire Nord / Sud », traité sous l'angle de la philosophie, de l'économie et de la biologie.

#### La deuxième question interrogeait la sensibilisation des adolescents à la dimension environnementale.

Sur les 11 questionnaires, 4 ont répondu par « oui », dont 1 par « oui, bien sûr ! » et 1 par « oui – non ».

Sur les 11 questionnaires, 2 ont répondu par « non ».

8 questionnaires mettent en avant une approche des problèmes environnementaux dans le cadre de cours (géographie, biologie, cuisine, sciences), en donnant parfois des exemples précis (ex. réalisation de haie représentant la biodiversité).

3 établissements mettent également en avant des activités moins directement liés aux cours tels que visite / accueil d'expositions, actions de nettoyage de terrain, etc.

Je constate une prédominance des réponses contenant des aspects liés au recyclage, 7 sur 11. Dont un, qui explique uniquement, je cite : « *oui, nous recyclons le PET et le papier de manière organisée. Chaque classe est équipée d'une caisse à papier* ».

#### La troisième question interrogeait la sensibilisation des adolescents à la dimension économique.

Sur les 11 questionnaires, 2 ont répondu par « oui ».

Sur les 11 questionnaires, 3 ont répondu par « non », dont 1 sans aucun autre commentaire.

5 institutions mettent en avant une certaine information passée dans le cadre de cours (histoire, géographie, citoyenneté, économie familiale).

4 institutions citent divers projets tels que : intervention d'une ONG dans les classes, journées de sensibilisation à une thématique, organisation d'une semaine économique pour les 3<sup>ème</sup> années, etc.

#### La quatrième question interrogeait la sensibilisation des adolescents à la dimension sociale / politique.

Sur les 11 questionnaires, 3 ont répondu par « oui », dont 1 par « oui – non ».

Sur les 11 questionnaires, 3 ont répondu par « non », dont 1 sans aucun autre commentaire.

La réponse d'une institution m'a surprise, je souhaite donc la citer : « *N'oubliez pas que nous travaillons avec des adolescents !* ».

6 établissements mettent en avant l'information passée dans le cadre de cours (histoire, géographie, politique, citoyenneté).

1 établissement met en place régulièrement (env. 2 fois par an) une votation parallèle au scrutin officiel, la dernière concernait le vote sur les minarets, par exemple.

**Le dernier point questionnait leur préavis théorique au recours d'un spécialiste externe pour mener une action de conscientisation au développement durable.**

Sur les 11 questionnaires, 5 ont répondu par « oui », mettant en avant un accord sur les modalités.

1 questionnaire explique le nombre d'heures annuelles dépourvues aux activités annexes et me propose de contacter le responsable (coordonnées complètes données) pour un projet concret.

4 questionnaires mettent en avant une sollicitation importante de divers domaines (ex. santé, drogues, sécurité, violence, sport, etc.).

5 questionnaires leur diverses collaborations avec des organisations et/ou intervenants externes.

### Conclusion des résultats de l'enquête

À la suite de cette enquête, je constate que, dans les cycles d'orientation participants, l'information concernant des aspects liés au développement durable est principalement réalisée dans le cadre de cours.

Cet élément a été fortement mis en avant, ainsi que son caractère subjectif, car dépendant de la sensibilité, de la formation, de la volonté du professeur, de la charge de programme scolaire à transmettre, ou du temps à disposition.

Pour compléter l'enquête, j'ai réalisé des recherches sur internet et dans le canton de Genève, dans le cadre de l'Agenda 21, plusieurs actions sont mises en place en dehors ou en parallèle aux cours, comme par exemple :

« École	Le projet en bref
Cycle d'orientation de l'Aubépine (Genève)	Une journée « développement durable » a mobilisé environ 1000 personnes. A l'issue de cette journée, de nombreuses propositions ont été faites : présentation du film d'Al Gore, partenariat avec des associations oeuvrant dans le domaine social, sondage auprès des PME du quartier, visite d'un marché bio, création d'une sculpture à partir de pièces usagées d'ordinateur... (cf. Annexe 5 : Projet du CO de l'Aubépine)
Cycle d'orientation des Coudriers (Genève)	Un groupe de pilotage prépare un Agenda 21 d'établissement scolaire pour la rentrée 2008. Il a été décidé que les voyages d'étude ne se feront plus en avion. Des conférences ont été organisées sur le thème de la violence. un groupe solidarité aide les élèves défavorisés pour qu'ils puissent participer aux voyages d'étude... » <sup>55</sup> (cf. Annexe 6 : Projet du CO des Coudriers)

<sup>55</sup> Instruction publique du canton de Genève. *Bienvenue sur le site éducation au développement durable* [en ligne]. Dernière mise à jour le 02.11.2010. <http://icp.ge.ch/dip/agenda21/>. (Consulté le 25.11.2010).

La recherche ne me permet pas de connaître dans quelle mesure les adolescents écoliers sont sensibilisés au développement durable dans leur école. Mais elle démontre certaines des difficultés que peuvent rencontrer les cycles d'orientation à inclure ce concept dans leur quotidien (quand ? comment ? par qui ? pour qui exactement ?).

## **8. Mes propositions de pistes d'intervention**

---

Ma présente recherche a démontré qu'il existe une réelle volonté de formation au développement durable, tant au niveau international, national que local (avec l'exemple du Valais).

Mes différentes démarches sur le terrain m'ont amené à m'apercevoir que dans les cycles d'orientation valaisans, le développement durable ne figure pas directement dans les programmes d'enseignement. Malgré cela, des démarches individuelles sont mises en place par les enseignants dans le cadre de leur cours, selon leur sensibilité et leur intérêt en la matière, ainsi que du temps à disposition.

Les personnes responsables des écoles (qui ont répondu au questionnaire ou avec lesquelles j'ai pu discuter par téléphone) se sont montrées ouvertes, sur le principe, à l'intervention d'une personne extérieure dans le but de transmettre de l'information sur le développement durable, les modalités devant être étudiées et discutées (ex : journée d'information ou intervention de conscientisation ?).

Mes enquêtes ont également démontré que le choix d'un éducateur social, comme intervenant externe aux cycles d'orientation, serait pertinent.

Je souhaite donc réaliser une analyse du contexte dans lequel une telle intervention pourrait avoir lieu. Par la suite, je propose deux actions concrètes et distinctes qui pourraient être mises en place.

Mais dans un souci de mise en pratique, je me suis intéressée au Plan d'Étude Romand (PER)<sup>56</sup>, qui remplacera les plans d'études cantonaux, dès 2011.

Dans sa structure, le développement durable est intégré dans la formation générale. Cette dernière identifie des objectifs dans cinq thématiques, qui seront traités tout au long de la scolarité, par des apports de disciplines (ex : Sciences de la nature, Sciences humaines et sociales, Corps et mouvement), ainsi que par des projets parallèles.

La mise en place d'une intervention de conscientisation au développement durable dans une classe du cycle d'orientation serait donc en accord avec le PER. J'ai souhaité ensuite connaître la répartition au niveau des grilles horaires, et j'ai pu constater que 15 % du temps d'enseignement annuel est laissé libre à l'appréciation des cantons<sup>57</sup>. Une telle démarche pourrait donc entrer dans ce temps.

---

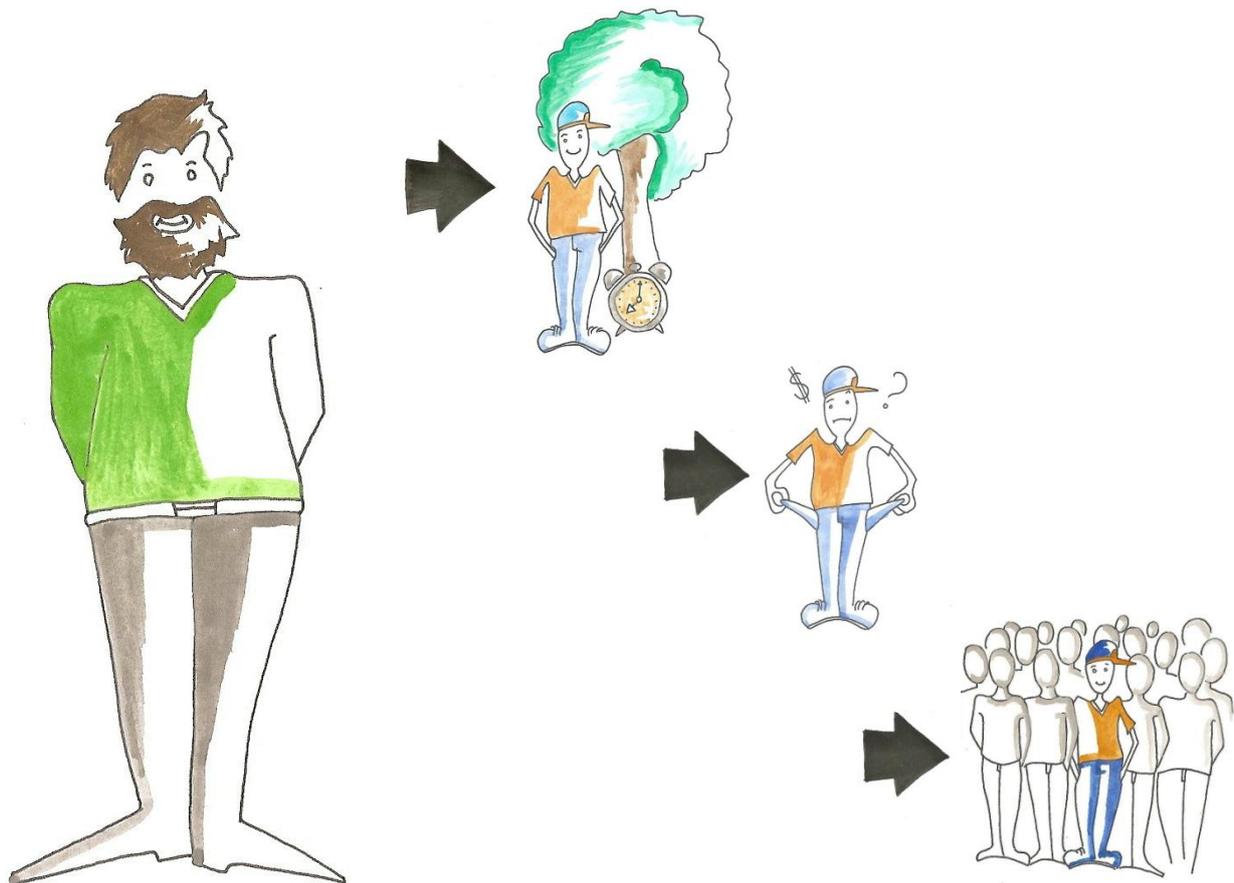
<sup>56</sup> Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). *Bienvenue sur le plan d'étude romand* [en ligne]. Mis en ligne le 16 septembre 2010. [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch). (Consulté le 07.10.2010).

<sup>57</sup> *Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) – Neuchâtel* [en ligne]. [www.irdp.ch](http://www.irdp.ch). (Consulté le 07.10.2010).

## 8.2. Analyse FFOM

Mes recherches ont démontré que l'éducateur social pouvait devenir agent de conscientisation au développement durable. Il serait pertinent de réaliser une telle intervention dans les cycles d'orientation directement.

Comment l'éducateur social peut-il agir sur le rapport des adolescents à l'environnement, à l'économie et au social ?



*Croquis 13 : L'éducateur face aux rapports ado-environnement, ado-économie, ado-social*

Pour répondre à cette question, j'ai réalisé une analyse Forces Faiblesses Opportunités Menaces (FFOM). J'ai ensuite élaboré deux modèles d'intervention (cf. Annexe 5 : Analyse FFOM).

### Premier modèle :

Forces :

- Les valeurs des éducateurs sociaux correspondent à celles du développement durable.
- Les éducateurs sociaux ont les compétences nécessaires à la réalisation d'une conscientisation.
- Les éducateurs sociaux sont formés à l'accompagnement d'un public adolescent.

Faiblesses :

- Refus des éducateurs sociaux de développer un projet menant uniquement à un emploi à temps partiel.

Opportunités :

- Intervention scolaire est un nouveau champ de travail pour les éducateurs sociaux.
- Le développement durable est un nouveau champ de travail pour les éducateurs sociaux.
- Accord de principe des cycles d'orientation à la mise en place d'une intervention liée au développement durable.
- Les enseignants ne portent pas le projet, donc pas de contrainte supplémentaire.
- Projet en accord avec la volonté national et cantonal, affichée, d'agir en vue du développement durable.
- Respect du plan d'étude romand (PER) qui entrera en vigueur dès 2011.

Menaces :

- Absence de participation financière des autorités.
- Refus des cycles d'orientation.

Deuxième modèle :

Forces :

- Les valeurs des éducateurs sociaux correspondent à celles du développement durable.
- Les éducateurs sociaux ont les compétences nécessaires à la réalisation d'une conscientisation.
- Les éducateurs sociaux sont formés à l'accompagnement d'un public adolescent.

Faiblesses :

- Généralement, les éducateurs sociaux s'arrêtent à des actions de sensibilisation.

Opportunités :

- Intervention scolaire est un nouveau champ de travail pour les éducateurs sociaux.
- Le développement durable est un nouveau champ de travail pour les éducateurs sociaux.
- Accord de principe des cycles d'orientation à la mise en place d'une intervention liée au développement durable.
- Projet en accord avec la volonté national et cantonal, affichée, d'agir en vue du développement durable.
- Respect du plan d'étude romand (PER) qui entrera en vigueur dès 2011.

Menaces :

- Absence de participation financière des autorités.
- Refus des cycles d'orientation.
- Difficulté pour les cycles d'orientation à libérer le nombre d'heures suffisant.

### 8.3. Premier modèle proposé

Idée générale : Intervention courte visant à mettre en place des objectifs collectifs en vue du développement durable, à l'échelle d'une classe scolaire.

#### Cadre et modalité

Qui réalise l'intervention ?	Un éducateur social
Qui supervise ?	La direction du cycle d'orientation et l'enseignant titulaire
Où ?	Dans un cycle d'orientation valaisan
Comment ?	3 jours par an et par classe sélectionnée  Action quasi-simultanée dans une classe (échantillon test) de chaque niveau.  Exemple : Lundi dans 1 classe de 1 <sup>ère</sup> année, Mardi dans 1 classe de 2 <sup>ème</sup> année, Jeudi dans 1 classe de 3 <sup>ème</sup> année).
Quand ?	1 jour en début d'année scolaire (début du premier semestre) 1 jour en fin d'année (fin du premier semestre) 1 jour en fin d'année scolaire (fin deuxième semestre)
Combien ?	Intervention dans 1 classe : 7307.- (cf. Annexe 8 : Coûts modèle 1) Intervention dans 3 classes : 21'921.-

#### Objectifs visés, indicateurs et outils

Intervention en 3 temps :

1. Informations et débats concernant le développement durable (phase théorique introductive)
2. Processus participatif et mise en place d'objectifs concrets dans la classe scolaire (phase pratique).
3. Évaluation de la démarche par l'ensemble des acteurs (phase d'évaluation).

Objectif 1 : Partager avec la classe une introduction au développement durable

#### Exemples d'indicateurs :

Réaliser 4 heures d'information au développement durable.

Les élèves identifient les 3 axes du développement durable et peuvent citer au moins 1 exemple concret d'action dans chacun.

#### Supports /outils utilisés :

Distribution de documents d'information, présentation de vidéos pédagogiques, utilisation de PowerPoint, empreinte écologique, débat, etc.

Objectif 2 : Mettre en place une action collective, que les élèves réaliseront dans leur classe, concernant l'axe économique.

Exemples d'indicateurs :

Une action concrète, dans la classe scolaire, est élaborée par les élèves.  
Cette action est liée à l'axe économique.  
Cette action est planifiée dans le semestre scolaire en cours.  
Les tâches à effectuer sont réparties à l'ensemble des élèves.  
Les rôles et fonctions de chacun (intervenant extérieur, élèves, enseignant) sont identifiés.

Supports / outils utilisés :

Processus participatif appelé World Café, débat, Méta plan, etc.

Objectif 3 : Mettre en place une action collective, que les élèves réaliseront dans leur classe, concernant l'axe environnemental.

Exemples d'indicateurs :

Une action concrète, dans la classe scolaire, est élaborée par les élèves.  
Cette action est liée à l'axe environnemental.  
Cette action est planifiée dans le semestre scolaire en cours.  
Les tâches à effectuer sont réparties à l'ensemble des élèves.  
Les rôles et fonctions de chacun (intervenant extérieur, élèves, enseignant) sont identifiés.

Supports / outils utilisés :

Processus participatif appelé World Café, débat, Méta plan, etc.

Objectif 4 : Mettre en place une action collective, que les élèves réaliseront dans leur classe, concernant l'axe social / politique.

Exemples d'indicateurs :

Une action concrète, dans la classe scolaire, est élaborée par les élèves.  
Cette action est liée à l'axe social / politique.  
Cette action est planifiée dans le semestre scolaire en cours.  
Les tâches à effectuer sont réparties à l'ensemble des élèves.  
Les rôles et fonctions de chacun (intervenant extérieur, élèves, enseignant) sont identifiés.

Supports / outils utilisés :

Processus participatif appelé World Café, débat, Méta plan, etc.

Objectif 5 : Évaluer l'ensemble de l'intervention pour les différents acteurs.

Exemples d'indicateurs :

L'établissement scolaire évalue l'ensemble de l'intervention.  
Les élèves évaluent l'ensemble de l'intervention.  
L'enseignant titulaire évalue l'ensemble de l'intervention.  
L'éducateur social intervenant évalue l'ensemble de l'intervention.

Supports / outils utilisés :

Entretien, discussion, débats, questionnaire d'évaluation, etc.

### Critiques du modèle proposé

J'ai choisi de proposer ce modèle pour réaliser une ébauche d'un projet court, mais pertinent. Ce modèle révèle plusieurs aspects positifs et négatifs.

Acteurs	Aspects positifs	Aspects négatifs
Éducateur social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mandat court (environ 1 mois et demi, réalisé sur une année scolaire)</li> <li>• Intervention dans un cycle d'orientation (élargissement du champ professionnel)</li> <li>• Intervention liée au développement durable</li> <li>• Collaboration avec de nouveaux partenaires (canton, commune, direction école, enseignants, adolescents dans le cadre de leur scolarité, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mandat court (environ 1 mois et demi, réalisé sur une année scolaire).</li> </ul>
Cycle d'orientation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nouvelle collaboration pour la direction (ES)</li> <li>• Accueil d'une intervention liée au développement durable</li> <li>• Peu d'exigence d'investissement pour les enseignants et l'établissement, en termes de temps.</li> <li>• Mise en place d'une action dans le cadre du PER</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obligation de libérer 3 jours, dans le planning scolaire, pour chaque classe.</li> </ul>
Adolescents écoliers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation à une démarche de projet</li> <li>• Introduction au développement durable</li> <li>• Processus participatif dans lequel ils sont les acteurs principaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigence d'engagement dans la continuité du projet sur toute l'année scolaire.</li> </ul>
Commune	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place d'une action liée à l'Agenda 21 cantonal (Agenda 21, no 15)</li> <li>• Participation à une intervention dans le cadre du PER</li> <li>• Participation à une intervention mettant l'éducation et la sensibilisation au développement durable au centre (considérée comme prioritaire dans le plan fédéral 2008-2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partage des frais financier</li> </ul>
Canton du Valais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place d'une action de formation au développement durable (Agenda 21, no 15)</li> <li>• Participation à une intervention dans le cadre du PER</li> <li>• Participation à une intervention mettant l'éducation et la sensibilisation au développement durable au centre (considérée comme prioritaire dans le plan fédéral 2008-2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partage des frais financier</li> </ul>

Finalement, on constate rapidement à la vue de ce tableau, que pour l'ensemble des acteurs, la mise en place de ce premier modèle d'intervention se révélerait positif.

## 8.4. Deuxième modèle proposé

Idée générale : Intervention bimensuelle visant à mettre en place des objectifs collectifs en vue du développement durable, à l'échelle d'une classe scolaire, d'un établissement et d'une commune.

Cet objectif est réalisé sur le même modèle que le premier proposé précédemment. L'intervention se faisant plus régulièrement, et donc sur un nombre d'heures plus important, la démarche est élargie sur deux autres terrains (établissement et commune).

### Cadre et modalité

Qui réalise l'intervention ?	Un éducateur social
Qui supervise ?	La direction du cycle d'orientation et l'enseignant titulaire
Où ?	Dans un cycle d'orientation valaisan
Comment ?	2 heures par semaine, dans une classe scolaire  Le niveau de la classe ayant été au préalable sélectionné par les différents partenaires.
Quand ?	Tout au long de l'année scolaire
Combien ?	Intervention sur une année scolaire : 15'591.- (cf. Annexe 9 : Coûts modèle 2)

### Objectifs visés, indicateurs et outils

Intervention en 5 temps :

1. Informations et débats concernant le développement durable (phase théorique introductive)
2. Processus participatif et mise en place d'objectifs concrets à l'échelle de la classe scolaire (phase pratique 1).
3. Processus participatif et mise en place d'objectifs concrets à l'échelle de l'établissement (phase pratique 2).
4. Processus participatif et mise en place d'objectifs concrets à l'échelle de la commune (phase pratique 3).
5. Évaluation de la démarche par l'ensemble des acteurs (phase d'évaluation).

Ce deuxième modèle respectant la même logique que le premier, les objectifs et leurs indicateurs en découleront. Malgré cela, le processus se multipliera sur les deux nouvelles échelles sélectionnées. De nouveaux autres supports pourront être utilisés, tels que : visite de sites, fabrication de matériel collectif (ex : proposition d'agenda illustré en lien avec le développement durable), participation à des manifestations culturelles locales, mise en place de la méthode Delphi, etc.

### Critiques du modèle proposé

J'ai choisi de proposer ce modèle pour réaliser une ébauche d'un projet plus conséquent en termes de temps et d'investissement financier.

Ce modèle révèle plusieurs aspects positifs et négatifs.

Acteurs	Aspects positifs	Aspects négatifs
Éducateur social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mandat correspondant à environ 9 semaines de plein temps</li> <li>• Intervention dans un cycle d'orientation (élargissement du champ professionnel)</li> <li>• Intervention liée au développement durable</li> <li>• Collaboration avec de nouveaux partenaires (canton, commune, direction école, enseignants, adolescents dans le cadre de leur scolarité, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mandat fractionné sur l'année scolaire</li> </ul>
Cycle d'orientation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nouvelle collaboration pour la direction (ES)</li> <li>• Accueil d'une intervention liée au développement durable</li> <li>• Peu d'exigence d'investissement pour les enseignants et l'établissement, en termes de temps.</li> <li>• Mise en place d'une action dans le cadre du PER</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obligation de libérer 2 heures par semaine, sur le planning scolaire, dans une classe.</li> </ul>
Adolescents écoliers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation à une démarche de projet</li> <li>• Introduction au développement durable</li> <li>• Processus participatif dans lequel ils sont les acteurs principaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigence d'engagement dans la continuité du projet sur toute l'année scolaire.</li> </ul>
Commune	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place d'une action liée à l'Agenda 21 cantonal (Agenda 21, no 15)</li> <li>• Participation à une intervention dans le cadre du PER</li> <li>• Participation à une intervention mettant l'éducation et la sensibilisation au développement durable au centre (considérée comme prioritaire dans le plan fédéral 2008-2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partage des frais financier</li> </ul>
Canton du Valais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place d'une action de formation au développement durable (Agenda 21, no 15)</li> <li>• Participation à une intervention dans le cadre du PER</li> <li>• Participation à une intervention mettant l'éducation et la sensibilisation au développement durable au centre (considérée comme prioritaire dans le plan fédéral 2008-2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partage des frais financier</li> </ul>

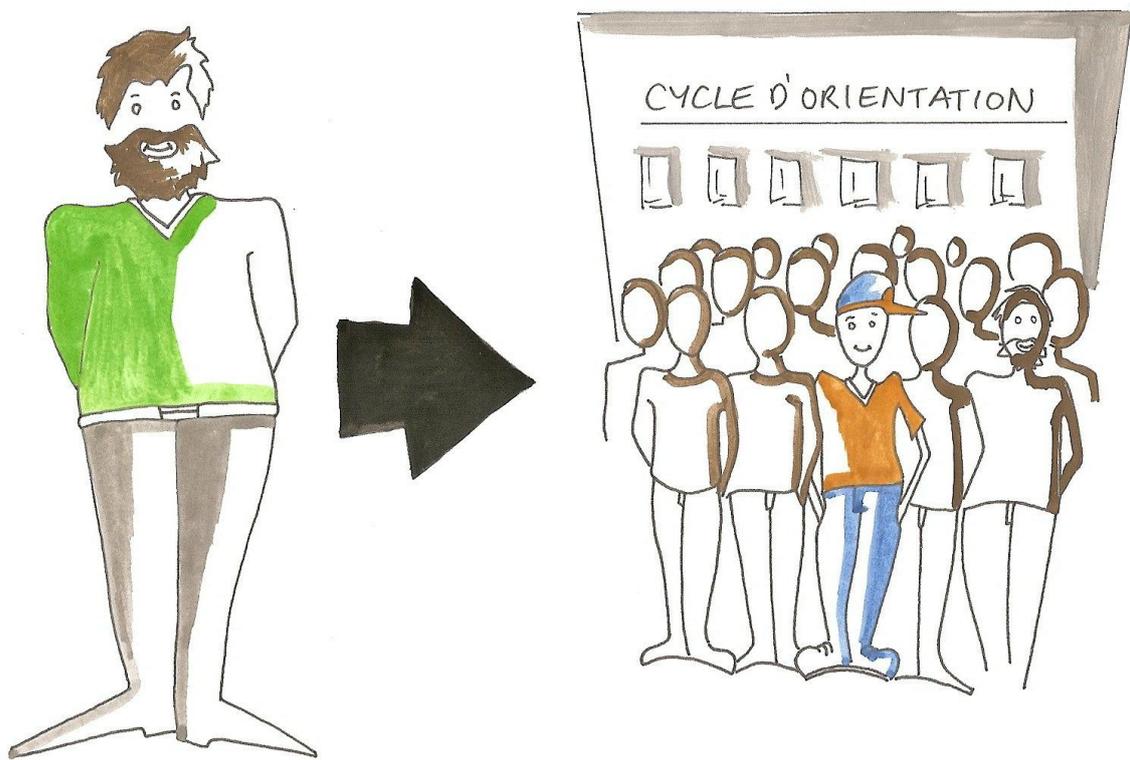
On constate rapidement à la vue de ce tableau, que pour l'ensemble des acteurs, la mise en place de ce premier modèle d'intervention se révélerait positif.

Finalement, les deux modèles d'intervention proposés sont intéressants et révèlent tous les deux des aspects positifs et négatifs.

Le premier modèle, moins coûteux et peut-être plus facilement intégrable dans les plannings scolaires, serait plutôt une intervention de sensibilisation.

Le deuxième modèle, plus conséquent en termes de temps et d'investissement financier, serait plutôt une intervention de conscientisation. Elle induirait une meilleure information, un plus grand temps de pratique, un suivi plus régulier, des objectifs peut-être plus élaborés, et donc de nombreuses possibilités.

Par ces quelques lignes, je ne souhaite pas les comparer, mais bien les distinguer. Ces deux modèles d'intervention pourraient également être mis en place de manière différée. Par exemple, réaliser le modèle 1 durant une année pour définir dans quel niveau une telle action serait la plus pertinente. Et l'année suivante, mettre en place le modèle 2 sur toutes les classes d'un niveau scolaire, dans un cycle d'orientation.



*Croquis 14 : L'éducateur social intervenant dans un cycle d'orientation*

## 9. Conclusion

### 9.2. Résultats des hypothèses

Pour vérifier les résultats de ma recherche, je souhaite reprendre mes hypothèses.

Le caractère correct, ou non, des différentes sous-hypothèses serviront d'indicateur de validation des trois hypothèses principales.

Hypothèse 1 : L'éducateur social dispose des compétences nécessaires pour réaliser un outil de conscientisation.

Sous-hypothèses :	Correcte	Partiellement correcte	Incorrecte
1.1. La conscientisation fait partie des compétences de l'éducateur social.	X		
1.2. Il y a des expériences de terrain qui le démontrent.		X	
1.3. Le développement durable fait partie de la formation de l'éducateur social.			X

À la vue des résultats, je considère que l'hypothèse 1 est partiellement correcte. L'éducateur social dispose des compétences nécessaires pour réaliser un outil de conscientisation, mais, dans ma sélection, je n'ai pas trouvé d'exemple de terrain qui le justifie. De plus, pour réaliser une conscientisation spécifique au développement durable, l'éducateur social devrait entreprendre une formation supplémentaire.

Hypothèse 2 : L'éthique du travail social est en adéquation avec celle du développement durable.

Sous-hypothèses :	Correcte	Partiellement correcte	Incorrecte
2.1. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, vise une plus grande justice sociale.	X		
2.2. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, a comme valeur l'engagement, la créativité et la responsabilité.	X		
2.3. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, tend à augmenter la solidarité.	X		
2.4. L'éducation sociale, tout comme le développement durable, cherche à développer des modes de fonctionnement adaptés à chacun, cela prenant en compte le contexte de vie.	X		

À la vue des résultats, je considère l'hypothèse 2 comme étant parfaitement correcte. L'éthique du travail social est bien en adéquation avec celle du développement durable.

Hypothèse 3 : Les adolescents doivent être conscientisés face au développement durable de manière adéquate.

Sous-hypothèses :	Correcte	Partiellement correcte	Incorrecte
3.1. Les adolescents ont besoin d'un cadre clair et sécurisant.	X		
3.2. Les informations concernant le développement durable doivent être cohérentes et compréhensibles.	X		
3.3. Pour conscientiser les adolescents, l'expérimentation est nécessaire.	X		
3.4. Un des rôles principal de l'éducateur social est d'accompagner des individus en expérimentation.	X		

À la vue des résultats, je considère l'hypothèse 3 comme étant parfaitement correcte. Ma recherche démontre que les adolescents doivent être conscientisés face au développement durable, et ceci de manière adaptée.

Finalement, ces trois hypothèses servaient à vérifier mon hypothèse de base qui était la suivante :

0. L'éducateur social peut mettre en place une conscientisation au développement durable adressée aux élèves des cycles d'orientation.

Considérant l'hypothèse 2 et 3 comme étant parfaitement correcte, et l'hypothèse 1 comme partiellement correcte, je peux affirmer que mon hypothèse de base était exacte :

L'éducateur social peut mettre en place une conscientisation au développement durable adressée aux élèves des cycles d'orientation !

### 9.3. Analyse du processus

Arrivée à la fin de ma recherche, je souhaite revenir sur le processus réalisé, et surtout sur la manière dont je l'ai vécu.

Le point de départ de ce travail a été la sélection d'un thème. Cette étape a été difficile pour moi. Beaucoup de thèmes m'intéressaient et je ne savais pas lequel choisir.

L'idée de réaliser mon travail de mémoire sur le développement durable ne m'est donc pas apparue comme une évidence.

J'ai donc débuté cette recherche avec peine. Je la considérais comme une obligation imposée par la HES et éprouvais peu d'enthousiasme.

La construction de la structure de mon travail (hypothèses, objectifs de recherche, processus, planning, etc.) a pris du temps et je me suis sentie un peu perdue. Je ne savais pas comment faire et par où commencer. J'ai donc rendu le projet (TB1) à contre cœur, insatisfaite de mon travail et sans grande motivation.

Lors du début de l'enquête concrète, j'ai continué dans le même état d'esprit, aussi négatif qu'il soit. Je n'éprouvais que peu de motivation et avançais donc, logiquement, lentement. J'avais l'impression d'être devant une énorme montagne à escalader, sans même savoir par où commencer, ni comment utiliser le matériel de sécurité.

J'ai pu partager ces appréhensions avec mon directeur, et une de nos discussions a servi de « déclic ». Nous avons réalisé ensemble le schéma (cf. Chapitre méthodologie) explicatif de mon travail et ce dernier m'a permis de découvrir mon enquête avec un autre regard. J'ai donc dû reprendre toutes les recherches réalisées jusque là, et les adapter à ces nouvelles lunettes.

Dès ce moment, j'ai apprécié réaliser ce mémoire. J'y trouvais enfin du sens et les recherches m'intéressaient réellement. Je ne considérais plus ce travail comme une obligation scolaire, mais bien comme une opportunité d'acquérir de nouvelles connaissances. J'ai donc réalisé mon enquête en questionnant des sources théoriques, que j'ai veillé à confronter à des données de terrain. J'ai apprécié la collaboration avec mon directeur, car ce dernier avait un regard extérieur différent sur mon travail, et a donc pu me donner des pistes de recherches plus originales et plus agréables à réaliser (ex : réaliser une enquête de terrain au lieu de fouiller dans la théorie).

J'ai pris du plaisir à gérer mon travail de manière autonome, comme je le souhaitais et quand je le souhaitais. Pour ce faire, j'ai du prendre de la distance de mon planning initial. Ce dernier était théorique et me stressait plus que ce qu'il ne m'aidait.

L'ampleur du travail a induit une sorte d'insécurité pour moi, et j'aurais souhaité plus de quittance de mon directeur (ex : validation d'un chapitre), avis que ce dernier ne partageait pas. La tâche a donc parfois été rude, mais cela a permis une réelle indépendance dans la recherche, ainsi qu'une appropriation de la méthode. Il m'est arrivée de regretter de ne pas avoir entamé ce mémoire à deux, la collaboration entre étudiants permettant justement, à première vue, d'obtenir un regard critique sur la démarche et ainsi de veiller au sens du processus.

Aujourd'hui, je constate être capable de réaliser une démarche de recherche. Ma tendance naturelle à l'organisation, à la rigueur et ma curiosité m'ont permis d'élaborer ce travail de manière assez confortable. J'ai appris à utiliser les connaissances et compétences acquises durant ma formation théorique (ex : cours sur l'adolescence, l'éthique et la déontologie professionnelle, etc.), j'ai pu questionner les différents outils rencontrés ces trois dernières années (ex : analyse FFOM) et les transposer à un contexte différent. J'ai également pu renforcer mes compétences de terrain en réalisant des entretiens, des enquêtes, des interviews, etc.

Finalement, ce travail de mémoire a été enrichissant autant d'un point de vue personnel, que professionnel. Parfois génial à réaliser, parfois pénible à continuer. Malgré tout, je suis satisfaite de ma recherche et du résultat de mes efforts.

#### 9.4. Réflexion critique travail social

En dernier point, je souhaite relever les différents « freins » rencontrés.

Dans la forme, l'un d'eux a été de réaliser un travail de cette ampleur, processus expliqué dans le chapitre précédent.

Dans le fond, l'idée de lier l'éducation sociale à la conscientisation et au développement durable, et ceci pour un public adolescent, a également été complexe.

La conscientisation est peu connue des éducateurs, mais bien plus des animateurs socioculturels. Le développement durable est également un concept complexe, qui n'est pas directement lié à l'éducation. Enfin, conceptualiser une méthode de conscientisation au développement durable pour un public adolescent est assez nouveau.

Ma formation, et la validation de cette présente recherche, me permettront d'obtenir un diplôme de Travail Social. Mais je peux constater que sur le terrain, peu de professionnels se présentent en tant que tel. On entend plus généralement « je suis éducateur social » ou « je suis assistant social ». Notre titre, bien que général, est donc rapidement sectorisé.

Dans la représentation commune, les éducateurs sociaux travaillent en foyer et/ou en internat, les assistants sociaux travaillent dans les Centres Médicaux Sociaux (CMS) ou dans les offices de tutelles, et les animateurs socioculturels travaillent en centre de loisirs communaux ou éventuellement dans les foyers pour personnes âgées.

Preuve à l'appui, l'Association Valaisanne des Travailleurs de l'Education Spécialisée (AVALTES) règlemente les échelles de salaires de l'Etat du Valais, pour les éducateurs.

Ces derniers sont différenciés selon trois types d'emploi (Type 1 : Les éducateurs d'internat permanent, type 2 : Les éducateurs d'internat de semaine, type 3 : Les éducateurs ayant un horaire régulier incluant uniquement un travail de jour). On constate que 2 types sur 3 englobent des conditions d'internat.

La formation d'éducateur trouve ses origines dans la pédagogie curative, la pédagogie qui doit guérir des maladies, la pédagogie qui doit remettre dans le droit chemin les enfants dits « inadaptés ». Depuis, la formation a évolué, on constate aujourd'hui que l'éducateur n'est plus « spécialisé », mais « social ». Mais l'idée de ne travailler uniquement qu'avec des personnes « en difficulté » (ex : personnes souffrant de dépendances, adolescents difficiles, personnes en situation de handicap) est encore très présente.

La formation en Travail Social se veut générale, bien que contenant actuellement 3 options. Mais sur le terrain, rares sont les nouveaux diplômés qui sortent des champs professionnels préétablis, pour en découvrir de nouveaux.

Un animateur socioculturel ne disposerait-il pas des compétences nécessaires pour travailler en foyer ? N'aurait-il pas de nombreux outils à amener aux éducateurs sociaux ?

Un assistant social ne pourrait-il pas travailler en centre de loisirs ? Ses grandes compétences en administration et en normes légales ne seraient-elles pas bénéfiques aux animateurs socioculturels ?

Pourquoi ne serait-ce pas pertinent qu'un éducateur social travaille sous mandat pour le compte d'un canton ou d'une commune par exemple ? Ne pourrait-il pas réaliser des expériences dans les classes scolaires, celles-ci étant complémentaires aux apports des enseignants ?

Finalement, ce travail m'a permis de prendre conscience de la grande sectorisation des champs professionnels des métiers du travail social. J'ai pu questionner leur sens, et j'espère avoir démontré que certaines « barrières d'usage » ne sont présentes, que si les intervenants les acceptent et ne les remettent pas en question.

## 10. Bibliographie

---

### OUVRAGES ÉCRITS, LIVRES :

FREIRE Paulo. Éducation et conscientisation. In : *L'éducation, pratique de la liberté*. Éditions du Cerf. France, 1978. 154 pages. 2-204-01319-6.

GAUTHIER Jean-Marie, Roger Moukalou. *De la guerre des boutons à Harry Potter*. Un siècle d'évolution de l'espace temps des adolescents. Éditions Mardaga. 205 pages. 978-2-87009-944-5.

LONGET René. *La planète, sauvetage en cours*. Le développement durable : des accords mondiaux à l'action locale. Presses polytechniques et universitaires romandes. Lausanne (CH), 2005. 136 pages. (Collection Le savoir suisse). 2-880740637-X.

ZANA Patrice. *50 mots pour comprendre le développement durable*. Éditions alternatives. Paris (FR), 2009. 120 pages. (Collection petits carnets utiles). 978-286227-581-9.

### ARTICLES SCIENTIFIQUES, DOSSIERS DE LECTURE :

Agenda 21 du canton du Valais. Fondation pour le développement durable des régions de montagne. [www.fddm.ch](http://www.fddm.ch) [en ligne]. Consulté le 17 juillet 2009.

BARIAUD Françoise, DUMORA Bernadette. Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. In : Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. 2004. Numéro 33/2, mis en ligne le 15 décembre 2009. <http://osp.revues.org>. (Consulté le 26.08.2010).

Buts généraux de la connaissance de l'environnement. Département de l'éducation de la culture et du sport. *Etat du Valais* [en ligne]. [www.vs.ch](http://www.vs.ch). (Consulté le 17.08.2010).

Charte du développement durable adoptée par le Grand Conseil valaisan en date du 26 juin 1998. Fondation pour le développement durable des régions de montagne. [www.fddm.ch](http://www.fddm.ch) [en ligne]. Consulté le 17 juillet 2009.

Civisme, objectifs généraux et spécifiques. Département de l'éducation de la culture et du sport. *Etat du Valais* [en ligne]. [www.vs.ch](http://www.vs.ch). (Consulté le 17.08.2010).

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). *Bienvenue sur le plan d'étude romand* [en ligne]. Mis en ligne le 16 septembre 2010. [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch). (Consulté le 07.10.2010).

Département de l'environnement, des transports, de l'énergie et de la communication. *Office fédérale du développement territorial ARE* [en ligne]. Stratégie pour le développement durable : lignes directrices et plan d'action 2008-2011. Conseil fédéral suisse. 16 avril 2008. <http://www.are.admin.ch> (Consulté le 01.12.2009)

Fondation Éducation et développement. Dossier : *le bazar des Z'éducatrices*. Septembre 2004. (Collection éducateur). 24 pages.

*Fondation pour le développement durable des régions de montagne* [en ligne]. Juin 1998. [www.fddm.ch](http://www.fddm.ch). (Consulté le 17.07.2009).

HOHL Janine, NORMAND Michèle. Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. In: Revue française de pédagogie. Volume 117 N°1, 1996. pp. 39-52. *Revue scientifique* [en ligne]. [www.persee.fr](http://www.persee.fr). (Consulté le 27.08.2010).

La Revue Durable. *Dossier éducation et développement durable*. Numéro 8. Décembre 2003-Janvier 2004. Bimestriel. 69 pages. (Consulté le 16.12.2009).

LAURENCE F., BORDET J. *La citoyenneté aux Z'enfants*. Éditions AFPAD. France. 2004. 95 pages. 2-914699-18-2.

Le Grand Conseil du canton du Valais. Décision concernant l'Agenda 21 du canton du Valais. *Fondation pour le développement durable des régions de montagne* [en ligne]. Juin 1998. [www.fddm.ch](http://www.fddm.ch). (Consulté le 17.07.2009).

LÉVÊQUE Guy. Les grands principes du développement durable. In : Centre de ressources pour les formateurs et les agents de développement des territoires [en ligne]. [www.formater.com](http://www.formater.com). (Consulté le 16.08.2010).

MICHEL Jean-François. *Réussite scolaire et méthode pour apprendre* [en ligne]. [www.apprendreaapprendre.com](http://www.apprendreaapprendre.com). (Consulté le 17.08.2010).

Office fédéral du développement territorial ARE et Commission suisse pour l'UNESCO CSU. Dossier « *Bonnes pratiques en matière de développement durable, éducation en vue du développement durable* ». Paru le 30 octobre 2009. [www.are.admin.ch](http://www.are.admin.ch). (Consulté le 04.01.2010).

PELLETIER Daniel. *Le travail des adolescents : porte d'entrée ou cul-de-sac ?* Nouvelles pratiques sociales, vol. 7, n° 1, 1994, p. 177-194. [www.erudit.org](http://www.erudit.org). (Consulté le 27.08.2010).

Principe de responsabilité et développement durable. In : *Vedura le portail du développement durable* [en ligne]. [www.vedura.fr](http://www.vedura.fr). Consulté le 16 août 2010.

Principe de subsidiarité et développement durable. In : *Vedura le portail du développement durable* [en ligne]. [www.vedura.fr](http://www.vedura.fr). (Consulté le 16.08.2010).

RAGETH Jean-Pierre [et al.]. Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée. *Avenir social* [en ligne]. 2001. [www.avenirsocial.ch](http://www.avenirsocial.ch). (Consulté le 17.08.2010).

Référentiel de compétences pour la formation HES en Travail Social.

SCHWARTZ Shalom, *Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications*, traduction Béatrice Hammer et Monique Wach, Revue française de sociologie, Ed Ophrys, 2006/4 - Volume 47. [www.cairn.info](http://www.cairn.info). (Consulté le 15.04.2010).

SLOCUM Nikki [et al.]. Méthodes participatives, un guide pour l'utilisateur. In : Fondation Roi Baudouin. *Agir ensemble pour une société meilleure* [en ligne]. Mars 2006. [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be). (Consulté le 01.10.2010).

TILMAN Francis. Information, sensibilisation, conscientisation. In : Association le Grain. *Atelier de pédagogie sociale* [en ligne]. [www.legrainasbl.org](http://www.legrainasbl.org). (Consulté le 06.01.2010).

VANDERCAMMEN Marc. Adolescence et consommation. In : *Centre de Recherche et d'Information des Organisations de Consommateur (CRIOC)* [en ligne]. Septembre 2004. [www.oivo-crioc.org](http://www.oivo-crioc.org). (Consulté le 25.08.2010).

#### CYBEROGRAPHIE :

Association Rencontre Loisirs et Culture (RLC). *Bienvenue sur le site de l'Association RLC* [en ligne]. [www.rlc-sion.ch](http://www.rlc-sion.ch). (Consulté le 04.11.2010).

Centre de ressources pour l'éducation dans une perspective globale. Fondation Éducation et Développement. Éducation à la citoyenneté. *Welcome to Globaleducation* [en ligne]. [www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch). (Consulté le 26.08.2010).

Cohabiter avec la nature. [www.cohabiter.ch](http://www.cohabiter.ch) [en ligne]. Consulté le 25 juillet 2009.

Département de l'environnement, des transports, de l'énergie et de la communication. *Office fédérale du développement territorial*

HULOT Nicolas. Fondation Nicolas Hulot pour la Nature et l'Homme. *Missions et métiers* [en ligne]. <http://www.fondation-nicolas-hulot.org> ARE [en ligne]. <http://www.are.admin.ch> (Consulté le 01.12.2009). (Consulté le 22.11.2009).

*Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA) – Neuchâtel* [en ligne]. [www.irdp.ch](http://www.irdp.ch). (Consulté le 07.10.2010).

Instruction publique du canton de Genève. *Bienvenue sur le site éducation au développement durable* [en ligne]. Dernière mise à jour le 3 juillet 2010. <http://icp.ge.ch/dip/agenda21/>. (Consulté le 29.10.2010).

*Les autorités fédérales de la confédération suisse* [en ligne]. <http://www.admin.ch>. (Consulté le 29.11.2009)

*Les valeurs universelles de Shalom Schwartz* [en ligne]. <http://valeurs.universelles.free.fr>. (Consulté le 15.04.2010).

Ligue Valaisanne contre les Toxicomanies, *le site valaisan des dépendances* [en ligne]. [www.lvt.ch](http://www.lvt.ch). (Consulté le 16.03.10).

Loi fédérale sur l'Aide aux Victimes d'Infractions (LAVI). *Bienvenue sur le site de la LAVI* [en ligne]. [www.centrelavi-ge.ch](http://www.centrelavi-ge.ch). (Consulté le 04.11.2010).

Organisation for economic co-operation and development. *OECD Programme for International Student Assessment* [en ligne]. [www.oecd.org](http://www.oecd.org). (Consulté le 17.08.2010).

*Vedura le portail du développement durable* [en ligne]. [www.vedura.fr](http://www.vedura.fr). Consulté le 16 août 2010.

Wikipédia. *L'encyclopédie libre* [en ligne]. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org). (Consulté le 06.01.2010)

*Le site suisse du domaine des dépendances* [en ligne]. [www.infoset.ch](http://www.infoset.ch). Feuille info, la consommation d'alcool des jeunes et de leurs pairs. (Consulté le 24.11.2010).

### CROQUIS :

Tous les croquis de ce travail ont été réalisés par David Bonvin.

Sauf le croquis numéro 3 :

*Saida nature, Biodiversité et environnement à Saida, Algérie* [en ligne]. [www.saidanature.unblog.fr](http://www.saidanature.unblog.fr). (Consulté le 16 juin 2009).

Sauf le croquis numéro 13 :

*Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA) – Neuchâtel* [en ligne]. [www.irdp.ch](http://www.irdp.ch). (Consulté le 07.10.2010).

## 11. Annexes

### 11.1. Annexe 1 : Règlement du CO des Liddes (VS)

#### CO DES LIDDES Règlement interne

##### OBJECTIF GENERAL

Document entre les différents partenaires de l'école qui définit un minimum de règles en vue d'organiser un espace favorable à l'étude et de développer un climat de vie scolaire convivial.

##### 1. Direction

Le cycle d'orientation des Liddes est un établissement de la commune de Siere, géré par le responsable de centre en collaboration avec la direction des écoles de Siere.

##### 2. Titulaire de classe

Intermédiaire entre les organes de direction, les élèves et les parents, le titulaire est le premier responsable de l'éducation et de l'organisation de sa classe. Il s'efforce de créer un climat de confiance et de respect mutuels, qui favorise le travail et l'épanouissement de ses élèves.

##### 3. Médiateurs

Des médiateurs assument les tâches de prévention dans le domaine des relations interpersonnelles. Ils se tiennent à disposition des élèves pour les écouter, les conseiller, les informer, en toute discrétion.

##### 4. Conseiller en orientation scolaire et professionnelle

Le conseiller en orientation aide les élèves à choisir une formation et à trouver une place d'apprentissage en tenant compte de leurs intérêts et de leurs aptitudes. Il s'appuie sur différents moyens : les consultations individuelles, la documentation, les visites d'entreprises, les stages, la collaboration avec les maîtres d'EDC (Education aux choix professionnels).

##### 5. Heures d'ouverture du bâtiment

L'école est ouverte de 7h20 à 11h45 et de 12h50 à 17h15. L'accès au bâtiment principal est autorisé uniquement par la route des Liddes et la passerelle.

##### 6. Horaire des cours

Les cours ont lieu le matin de 7h55 h à 11 h 25 et l'après-midi de 13 h 40 à 16 h 05. Pour des raisons pratiques, cet horaire peut être modifié.

Les élèves entrent dans l'école 5 minutes avant le début des cours. Sauf nécessité, ils restent dans leur classe lors des inter-cours.

Une pause de 15 minutes est organisée le matin. Les élèves restent dans la cour du bâtiment où a lieu leur deuxième heure de cours, aucun élève ne chemine sur la route des Liddes pendant la récréation qui est sous la surveillance des enseignants.

##### 7. Déplacements durant les heures de classe

Les déplacements de et vers les locaux extérieurs se font selon les directives des enseignants, par le chemin le plus court.

Les élèves qui arrivent aux Liddes durant la récréation restent dans la cour. Les élèves qui arrivent durant les cours rejoignent leur salle de classe en silence.

##### 8. Etudes surveillées

Le CO des Liddes organise chaque année, si la demande s'en fait sentir, une étude surveillée le matin et à midi.

A cet effet, les parents inscrivent leurs enfants au début de chaque semestre, et les engagent à respecter une participation assidue selon l'horaire suivant :

matin : 7h25 à 7h50  
midi : 12h50 à 13h35.

L'étude surveillée ne pourra être organisée que si au moins 10 élèves s'y inscrivent, moyennant une participation financière de la part des parents.

##### 9. Structures d'appui et de soutien pédagogique

Selon les besoins exprimés par les élèves, les parents ou les maîtres, des cours d'appui peuvent être organisés, afin de permettre aux élèves de surmonter des difficultés passagères ou de combler certaines lacunes.

Le CO des Liddes organise également, tout au long de l'année scolaire, des cours de soutien pédagogique destinés aux élèves éprouvant de grandes difficultés en français ou commençant l'apprentissage de la langue.

##### 10. Stages

Dès la deuxième année, les élèves sont encouragés à effectuer des stages en entreprises pour découvrir l'atmosphère de travail, les activités quotidiennes, les compétences nécessaires à l'exercice de la profession.

Le stage dure en principe 3 jours pris sur le temps scolaire. Celui qui désire approfondir son expérience peut le faire pendant les vacances. En cas de besoin, un nouveau stage peut être organisé.

Avant chaque stage, l'élève demande un guide de stage au conseiller en orientation, il le complète à l'aide du dossier, puis le transmet à son titulaire pour préavis et au responsable de centre pour autorisation.

**11. Demandes de congé**

Selon l'art. 10 du règlement cantonal du 14 juillet 2004, des congés individuels peuvent être accordés dans des cas exceptionnels et pour de justes motifs. Lorsque les parents sollicitent un congé, ils demandent au maître de leur enfant la formule adéquate qu'ils remplissent et lui retournent le plus tôt possible.

**12. Absences**

Les absences imprévues doivent être annoncées par téléphone (027/455.30.25) de 7h30 à 8h et de 13h à 13h30 et justifiées par écrit dans le carnet d'absences au maître titulaire dès le retour en classe.

**13. Attitudes et comportements au sein de l'école**

Le comportement de chacun doit être dicté par le **respect** - entre élèves, entre élèves et enseignants, envers le personnel d'entretien et toute personne intervenant dans le centre, envers le matériel. Le respect consiste à adopter une attitude qui ne gêne pas les camarades dans leur travail et qui favorise une bonne ambiance au sein de l'école.

Dialogue et compréhension sont les mots-clés d'une attitude constructive.

Un certain nombre de règles s'appliquent dans le cadre scolaire :

- pas d'agressions envers les autres élèves ;
- liberté des tenues vestimentaires dans le cadre de la décence ;
- les vestes restent au vestiaire durant les cours ;
- le port de casquette et de bonnet est interdit dans les bâtiments ;
- interdiction générale de fumer, selon l'art. 13 al. 3 du Règlement communal de police ;
- pas de chewing gum, ni de nourriture ou de boisson consommés dans les bâtiments ;
- en règle générale, tout objet n'ayant pas de rapport avec l'activité scolaire n'est pas apporté à l'école ; durant les horaires de cours (y compris la récréation), tout appareil électronique doit être éteint, en cas de non-respect de la règle, l'appareil sera confisqué pour 4 semaines ; les objets pouvant présenter un danger pour les élèves sont confisqués et ne sont pas rendus ;
- les rollers, les skates et les trottinettes ne sont pas autorisés dans les bâtiments ; ils restent au parc à vélos. La direction décline toute responsabilité en cas de vol ou de dégât dans le parc à vélo.

**14. Sanctions**

Motifs de la sanction	Type de sanction	Modalités
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Travail insuffisant,</li> <li>▪ Problème de comportement,</li> <li>▪ Non-respect de certaines règles édictées.</li> </ul>	Travail supplémentaire donné par le chargé de cours.	Avec avis au titulaire et aux parents.
	Retenue d'une heure organisée par le chargé de cours.	Avec avis au titulaire et aux parents.
	Retenue de 4 heures de cours (½ journée) organisée par le chargé de cours.	Avec avis au titulaire, aux parents, au responsable de centre.
	Avertissement décidé par le Conseil de classe et le responsable de centre.	Convocation des parents et envoi par la Direction des écoles.

Le deuxième avertissement durant la scolarité au CO des Liddes entraîne le renvoi du centre.

**15. Droit d'être entendu**

Tout élève a le droit de demander une entrevue à un enseignant. Si, après un entretien, l'élève n'est pas satisfait, il peut demander une entrevue à son titulaire qui, le cas échéant, réunira le conseil de classe. Si après ces deux démarches, aucune solution acceptable n'a été trouvée, l'élève s'adresse au responsable du centre.

**16. Affichage, publicité, ventes dans le périmètre scolaire**

La publicité et les ventes à usage commercial sont interdites à l'école. Tout affichage pour des manifestations culturelles ou sportives doit être soumis à l'approbation du responsable de centre.

Adopté en conseil des maîtres le 21 juin 2010.

.....

**Nous avons pris connaissance de ce règlement.**

Prénom et nom de l'élève : .....

Signature de l'élève : .....

Signature de l'autorité parentale : .....

## 11.2. Annexe 2 : Synthèse d'entretien avec un éducateur de rue

Rencontre avec M. Gérald Kingston, éducateur de rue de la ville de Sion

Date : Jeudi 4 février 2010

Réalisé par : Maud Fornerod, HES-SO VS, Travail Social (Bach. 07), option éducation sociale

### Présentation

L'Association Rencontre Loisirs et Culture (RLC) dépend de la ville de Sion.

L'éducation de rue existe en capitale valaisanne depuis 1999 et dépend du centre de loisirs. Actuellement, 3 postes existent (2 hommes et 1 femme).

M. Gérald Kingston est en fonction depuis 2005. Auparavant, il a réalisé diverses formations telles que : boulanger, masseur réflexologue, fromager, formation universitaire en sociologie, éducation spécialisée.

Les principaux collaborateurs de l'éducateur de rue à Sion sont : travailleurs sociaux, police, enseignants, service de l'intégration et de la culture de la ville, parents, jeunes, anonymes, etc.

Leurs champs de travail recouvrent toutes les tranches d'âge et se fait toujours de manière anonyme. Les problématiques fréquentes sont : tags, dégradation des lieux publics, problèmes familiaux, violence, intégration des populations migrantes, etc.

Les éducateurs de rue de Sion œuvrent principalement après signalement, bien qu'ils effectuent régulièrement des observations de terrain et des présences lors de manifestations et autres. Ces professionnels travaillent également activement au RLC.

### Exemple d'une situation professionnelle :

Le projet « Le respect des gens et des choses » est une prévention réalisée depuis 4 ans. Elle a émergé suite à un « forum jeunes » (30 jeunes de 16 à 18 ans, venant de toutes les classes de la ville de Sion, invités par le RLC). Cette rencontre avait comme objectif de faire émerger les problématiques quotidiennes des jeunes.

Les professionnels présents leur ont demandé ce qu'ils auraient souhaité savoir, vers 11-12 ans (selon leur expérience) pour répondre à ces problèmes. Les ados disent manquer de pistes d'action concrètes et d'information très pratiques (ex : qu'est-ce que je risque si je réalise un vol à 15 ans et que je me fais attraper ?).

Une équipe de professionnels s'est donc formée, avec l'aide du médiateur scolaire, pour réaliser une prévention dans les classes de 6<sup>ème</sup> primaire, dans le but d'agir en amont, pour donner des pistes de réflexion et de construction de solutions avec les jeunes directement.

Elle est formée de M. Gérald Kingston, de M. Blaise Crittin (délégué à la jeunesse de la ville de Sion), d'un policier et d'un chauffeur de bus. Le titulaire de chaque classe est également un partenaire important, car c'est lui qui entamera la démarche au près des jeunes pour connaître leurs difficultés. Les professionnels, réalisant la prévention, adapteront ensuite leur intervention aux problématiques individuelles.

Le projet se divise en deux parties. Tout d'abord, le projet horizontal :

Lors de deux matinées (réparties sur les deux semestres scolaires), plusieurs problématiques sont abordées telles que : les problèmes dans les bus, les tags, la gestion des conflits, l'utilisation des natels, le racket, la violence, et d'autres.

Chaque adulte entame une discussion avec les jeunes sur les difficultés qu'il rencontre dans sa profession, son ressenti, ses comportements, etc. Des exemples concrets sont cités et des pistes de réflexion et d'action sont élaborées par les ados et l'intervenant.

Le discours est donc adapté au public, en utilisant des termes très concrets et des exemples de faits réels.

Le mode de communication est également pensé pour toucher le plus grand nombre. L'équipe de professionnels utilise par exemple un bus, réquisitionné à cet effet, pour réaliser un trajet avec les jeunes (le moyen de transport ayant été auparavant sali et tagué pour provoquer une réaction des ados). Le visionnage de film, celui-ci étant réalisé par un jeune, et le témoignage d'un jeune adulte, ayant eu des comportements déviants, sont également utilisés.

Un travail collectif est ensuite proposé par l'équipe d'intervenants, par le biais d'un concours, pour décrire ce qu'ils ont appris de ces journées. Les différents travaux réalisés sont par la suite examinés par un jury et des prix sont à la clé.

L'objectif de ces deux matinées d'intervention est de stimuler la négociation et le partage d'expériences. Les jeunes ne sont pas considérés comme des « réceptacles d'information », mais bien comme des acteurs essentiels de la société. Le dialogue se dirigera donc vers des thèmes tels que : le respect, la responsabilité, la vie en groupe, la paix, l'affirmation de soi, la politesse, etc.

Ensuite, le projet est horizontal :

Dès la fin de l'année passée, un nouveau projet vient compléter la prévention réalisée. L'objectif est de travailler avec les jeunes encore plus tôt, en intervenant dans les classes de 1<sup>ère</sup> enfantine jusqu'à la 6<sup>ème</sup> primaire.

Le projet intitulé « le respect des gens et des choses » a d'ailleurs été racheté par les villes de Sierre et de Martigny Croix.

### 11.3. Annexe 3 : Synthèse d'entretien avec le responsable prévention de la LVT

Rencontre avec M. Patrick Suard, éducateur responsable de la prévention, à la Ligue Valaisanne contre les Toxicomanies (LVT) de Sion.

Date : lundi 22 février 2010

Réalisé par : Maud Fornerod, HES-SO VS, Travail Social (Bach. 07), option éducation sociale

#### Présentation

La Ligue Valaisanne contre les Toxicomanies (LVT) offre de l'aide et du soutien aux personnes concernées par les problèmes liés aux addictions. La LVT regroupe des Centres d'Aides et de Prévention (CAP) répartis dans les principales villes du Valais, des foyers (Villa Flora, Via Gampel, Les Rives du Rhône, François-Xavier Bagnoud), ainsi qu'une direction et centre de prestations.

Un des buts stratégiques est d'informer la population valaisanne sur les risques et dangers liés aux addictions, et d'intégrer toute mesure permettant de mieux prévenir et/ou de diminuer les conséquences négatives liées à une consommation de produits psychotropes. Pour ce faire, la LVT dispose de plusieurs prestations de prévention<sup>58</sup> :

La sensibilisation tout public : collaboration avec les médias, campagnes de presse ponctuelle, travail de réseau et de proximité, spécifique jeunesse.

La gestion des risques en milieu festif : label fiesta, be my angel tonight, poinzz.

La prévention scolaire : école primaire, cycle d'orientation, école secondaire, institution d'éducation spécialisée.

La protection de la jeunesse : achats tests d'alcool, vollrausch-vs.ch, collaborations et conventions.

La formation d'adultes : santé/social, enseignement, PME emploi et institutions, commerce et vente, formation à la carte.

L'animation fait partie de la globalité des actions de prestations et de prévention.

La prévention scolaire, par exemple, est une prévention que l'on pourrait considérer de primaire, bien qu'elle soit tout de même ciblée sur un public. C'est un processus global et il ne peut donc pas être composé uniquement d'animation, il s'agit plutôt d'une politique d'établissement scolaire.

Environ 20% seulement des jeunes pourraient être touchés par cette problématique. L'objectif est donc de passer une information, tout en favorisant l'échange entre les pairs et la réflexion. Les changements ne pouvant pas être directs et très rapides (attention aux attentes souvent trop importantes sur les préventions scolaires), le but des prestations de prévention sont plutôt de conforter les 80% qui sont réfractaires aux conduites déviantes et de proposer des alternatives aux autres 20%.

<sup>58</sup> Ligue Valaisanne contre les Toxicomanies, le site valaisan des dépendances [en ligne]. [www.lvt.ch](http://www.lvt.ch) (consulté le 16.03.10).

Les travailleurs sociaux de la LVT entretiennent ainsi une collaboration avec les enseignants et les directions des écoles. Ces derniers élaborent une réflexion pour reconnaître les situations problématiques ou possiblement problématiques, et trouver ensemble un accompagnement de l'établissement en utilisant toutes les ressources et compétences des collaborateurs (médiateur, enseignants, directeur).

### Exemple d'une situation professionnelle

Le programme « T'assures t'es sûr » entre dans les prestations de prévention de la LVT, ainsi que dans les prestations de la police sur la prévention routière.

Cette action existe depuis 5-6 ans. Elle est destinée à tous les jeunes des écoles secondaires du Valais (CFPS, EDD, EPP, école de commerce, collèges, etc.). Ce programme est mis en place toutes les années, pour les établissements les plus conséquents, et tous les deux ans pour les autres. L'objectif étant que tous les jeunes de 16 à 20 ans du Valais ait pu bénéficier de cette prestation au moins une fois.

L'objectif du programme « T'assures t'es sûr » est de sensibiliser le groupe-cible à la problématique de la conduite sous l'influence de l'alcool et d'autres psychotropes.

La prévention se met en place sous la forme suivante : 1h30 de cours (police-LVT) comprenant 3 ateliers durant environ 30 min.

Le premier atelier est le passage d'un film, avec toute la classe, sur le témoignage d'un jeune et de sa famille / entourage. Le but est plutôt de travailler sur l'émotion.

Le deuxième atelier est une exposition (chiffres, photos d'accidents, supports visuels, etc.), liée à un échange d'informations avec la police (sensibilisation problématique alcool et drogue lors de la conduite). Les intervenants proposent ensuite une discussion sur le cadre légal (risques, etc.), en travaillant avec une demi-classe, ceci en vue de permettre plus de participation.

Enfin, le troisième atelier propose un calcul du taux d'alcoolémie. Parfois, le support utilisé sera des photos et des discussions en travaux de groupe. Parfois, le support sera plutôt une situation amenée par un jeune présent (ex : ma fête de samedi passée) et un calcul réalisé à l'aide d'un simulateur. L'objectif de ce dernier atelier est l'expérimentation.

La prévention pour un public adolescent travaille donc principalement sur l'émotionnel, l'expérimentation, la participation et la co-construction de réflexions.

Le programme « T'assures t'es sûr » se base tant sur des mesures structurelles (aspects légaux, règlements d'une école, sanction, etc.) que sur des mesures comportementales (réfléchir avec les jeunes sur les alternatives), pour que la prévention ait un impact.

Finalement, dans ces différentes offres de prestations, la LVT fait véhiculer l'information par différents canaux et à différents moments, et ceci en prenant en compte les caractéristiques propres au public-cible.

## 11.4. Annexe 4 : Questionnaire pour les cycles d'orientation

Maud Fornerod  
Rte cantonale 78  
3971 Chermignon  
079 / 547.92.17  
[Maud.fornerod@hevs.ch](mailto:Maud.fornerod@hevs.ch)

Sierre, le 25 août 2010

Cycle d'Orientation de Belluard  
Derrière-les-remparts 9  
1700 Fribourg

### **Court questionnaire de recherche dans le cadre de la HES-SO Valais**

Madame, Monsieur,

J'ai terminé mon cycle de formation d'éducatrice sociale à la HES-SO, option Travail Social, à Sierre, en juin 2010.

Je réalise actuellement mon travail de bachelor dont un des thèmes principaux est l'adolescence.

Dans le cadre de ma recherche, j'enquête sur les connaissances des adolescents face au développement durable. C'est pourquoi j'ai choisi de vous contacter.

Antérieurement, j'ai consulté les plans d'études cantonaux (principalement celui du Valais) et ai pu découvrir les objectifs de formation pour chaque branche. Mais je souhaiterais aller plus loin, en réalisant une étude de terrain.

Je sais que la rentrée scolaire 2010-2011 représente une période clé pour votre établissement, mais la réponse à mes 5 questions ne devraient pas vous prendre plus de **15 min.**

Pourriez-vous remplir ce questionnaire de la manière la plus complète possible, et de me le renvoyer dans les meilleurs délais.

Dans l'attente de votre réponse, je vous souhaite, Madame, Monsieur, mes meilleurs vœux pour l'année scolaire à venir.

Maud Fornerod  
Éducatrice sociale

Pièce jointe : Formulaire d'enquête  
Enveloppe timbrée de réponse

---

ENQUÊTE SUR LE RAPPORT  
DES ADOLESCENTS AU LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Réalisé par Maud Fornerod (HES-SO, ES Bach 07) dans le cadre du travail de mémoire (TB2).

Nom de l'institution : \_\_\_\_\_

Nom et fonction de la personne qui remplit le questionnaire : \_\_\_\_\_

Lieu et date : \_\_\_\_\_

1. Votre établissement organise-t-il une quelconque information ou prévention face au développement durable ?

Si oui, sous quelle forme ?

(Envoi de brochure, flyers, dépliant informatif, etc.)

Commentaires :

---

---

---

---

---

2. Pôle environnemental :

Votre CO propose-t-il une information sur les enjeux et problèmes environnementaux actuels ? (ex : protection de la faune et de la flore, méthode de recyclage, biodiversité, problème climatique, etc.) ?

Si oui, sous quelle forme ?

(Joindre un maximum d'informations telles que la forme et la durée de la démarche, le nom de la personne responsable, les objectifs de cours, etc.)

Commentaires :

---

---

---

---

---

3. Pôle économique :

Votre CO propose-t-il une information sur les enjeux et problèmes économiques actuels ? (ex : sensibilisation à une consommation plus éthique et responsable, consommation de produits locaux, prévention face au marketing ayant pour cible les adolescents, etc.) ?

Si oui, sous quelle forme ?

---

(Joindre un maximum d'informations telles que la forme et la durée de la démarche, le nom de la personne responsable, les objectifs de cours, etc.)

Commentaires :

---

---

---

---

---

---

4. Pôle social et politique :

Votre CO propose-t-il une information sur les enjeux et problèmes du monde social et/ou politique actuel ? (ex : stimulation à la participation sociale, stimulation à la participation politique, stimulation à l'investissement à l'intérieur de la société, etc.)

Si oui, sous quelle forme ?

(Joindre un maximum d'informations telles que la forme et la durée de la démarche, le nom de la personne responsable, les objectifs de cours, etc.)

Commentaires :

---

---

---

---

---

---

5. Seriez-vous prêts à compléter vos offres d'information interne, par une action de conscientisation au développement durable, réalisée par un spécialiste extérieur à votre établissement ?

Commentaires :

---

---

---

---

---

---

## 11.5. Annexe 5 : Projet du CO de l'Aubépine (GE)

### **Cycle d'orientation de l'Aubépine, 120 enseignants, 800 élèves**

Impliqués dans la démarche: Tout l'établissement a participé aux actions.  
Équipe de pilotage: 7 personnes dont 6 enseignants et un membre de la direction (pas d'équipe formelle).  
Lien avec le quartier: Liens avec la maison de quartier et diverses PME  
Personne de contact/e-mail: [bernd.hatlanek@edu.ge.ch](mailto:bernd.hatlanek@edu.ge.ch)

### **Phase de démarrage**

Depuis des années, Bernd Hatlanek se sent concerné par la problématique du développement durable. Après avoir vu le film " An inconvenient Truth" d'Al Gore, il a réalisé qu'il pouvait agir à son échelle. Durant l'année scolaire 2006-2007, il a donc décidé de se lancer dans une action de développement durable. Il a abordé le sujet au conseil des professeurs, qui lui a réservé un bon accueil, même s'il a ensuite été difficile de réunir un groupe d'enseignants autour de ce thème.

### **Actions et processus de réalisation**

Les actions majeures menées durant l'année 2006-2007 ont été la vente de pommes provenant de Lullier et l'organisation d'une journée "Développement durable". Lors de cette journée de nombreuses activités ont été proposées (création d'une sculpture en pièces d'ordinateurs, présentation du film d'Al Gore, partenariats avec le Centre social protestant, Emmaüs, Caritas, la visite d'un marché bio, des sondages effectués auprès de PME du quartier, etc.). Elle a réuni environ 1000 personnes (organisation de très grande envergure).

Pour la mise en place de ces actions, le groupe de pilotage (Bernd Hatlanek en particulier) n'a pas utilisé le site du guide de l'A21ES car il ne connaissait pas son existence. Il s'est appuyé sur des connaissances personnelles, sur une formation continue et son réseau.

Les élèves n'ont pas été impliqués dans les phases de la démarche de l'A21ES, mais ils ont tous participé aux actions organisées.

Lors de la réalisation des actions DD, l'école a communiqué sa démarche aux parents des élèves ainsi qu'à la communauté scolaire.

### **Bilan**

Au début de la démarche développement durable, personne ne parlait de ce sujet dans l'école. Maintenant, les enseignants parlent plus facilement de ce thème, et la direction désire s'engager dans cette voie. L'action journée "Développement durable" a été un succès.

Si les élèves ne se sentent pas d'emblée concernés par le sujet, le développement soulève beaucoup d'interrogations quand il est abordé.

Les obstacles à surmonter sont parfois un manque d'encouragement et d'engagement de la part des collègues et un manque de temps.

### **Perspectives d'avenir, idées, envies**

Une action de vente de pommes de Lullier est déjà prévue pour l'année en cours.

De nombreuses autres actions pourraient être mises en place : coopération Nord-Sud, exposition Equiterre, état des lieux du bâtiment, affiches de prévention, organisation de voyages d'étude plus cohérente avec les principes du développement durable, réflexion sur le thème de la violence.

Bernd Hatlanek souhaiterait pouvoir échanger avec une personne de référence en matière de développement durable.

## 11.6. Annexe 6 : Projet du CO des Coudriers (GE)

### **Cycle d'orientation des Coudriers, 130 enseignants, 700 élèves**

Impliqués dans la démarche:	Pour l'année 2007-2008 : 1 enseignant et ses élèves. Dès l'année prochaine : 12 enseignants et 75 élèves (4 classes).
Équipe de pilotage:	12 enseignants, la direction du cycle et la direction générale du CO, le concierge. Les responsabilités sont encore à définir.
Appui de la hiérarchie:	Soutien de la direction du cycle et de la direction générale du CO.
Lien avec le quartier:	Collaboration externe prévue avec une maison pour personnes âgées (Jolimont).
Personne de contact/e-mail:	<a href="mailto:stephane.hermenier@edu.ge.ch">stephane.hermenier@edu.ge.ch</a>

### **Phase de démarrage**

Stéphane Hermenier, professeur de géographie et d'histoire, est à l'origine de cette démarche. Pour l'année 2007-2008, il a basé son cours (classes de 9<sup>e</sup> année) sur des thèmes en lien avec le développement durable. Il a fait part de son initiative à ses collègues et à la direction, et un groupe de 12 enseignants motivés par la démarche a pu être mobilisé. Cette équipe prépare actuellement la mise en place de l'Agenda 21 d'établissement scolaire (A21ES) pour l'année scolaire 2008-2009.

### **Actions et processus de réalisation**

Stéphane Hermenier a destiné son cours développement durable aux classes de 9<sup>e</sup> année. Au sein de l'établissement, certaines actions se font déjà : organisation de conférences sur le thème de la violence, récupération de cartouches d'encre vides, un groupe de solidarité aide les élèves défavorisés à partir en voyages d'étude ... Par ailleurs, les enseignants et la direction ont décidé que les déplacements pour les voyages d'étude ne se feront plus en avion. Un groupe de pilotage prépare un A21ES pour la rentrée prochaine, en utilisant le site du guide des A21ES. En 2008-2009, 4 classes (75 élèves) seront intégrées à cet A21ES formalisé. Un contact a déjà été établi avec des intervenants externes (Terrawatt, EarthFocus, etc.) pour voir quelles actions pourront être mises sur pied. La démarche d'A21ES n'a pas encore été communiquée, hormis aux enseignants de l'établissement et à la direction.

### **Bilan**

Pour l'instant, les bénéfices sont encore faibles, puisque l'établissement est au début de sa démarche. Toutefois, certains élèves de Stéphane Hermenier se sont montrés très sensibles aux sujets de l'inégalité Nord-Sud, à l'écologie, etc., même si la notion de développement durable reste encore vague.

L'interdisciplinarité sera le défi à relever dès l'année prochaine : les 12 enseignants participant au projet ont besoin de temps pour se réunir et pour trouver des liens concrets entre les différentes matières enseignées.

### **Perspectives d'avenir, idées, envies**

Pour l'année 2008-2009, l'A21ES sera introduit dans 4 classes (12 enseignants) avec les projets suivants :

- développement durable introduit dans les cours de math, français, anglais, histoire, géographie et biologie,
- organisation de 4-5 semaines "développement durable" durant l'année scolaire,
- création d'une page développement durable sur le site de l'établissement.

Les activités en relation avec le développement durable seront différentes pour chaque classe, en tenant compte des intérêts des élèves.

D'autres projets pourraient voir le jour, comme par exemple un partenariat avec une maison pour personnes âgées proche du cycle, la pause de panneaux solaires, etc.

## 11.7. Annexe 7 : Analyse FFOM

<p style="text-align: center;"><b>Analyse FFOM</b></p> <p><b>Opportunités :</b></p> <p>Intervention scolaire est un nouveau champ de travail pour les éducateurs sociaux.</p> <p>Le développement durable est un nouveau champ de travail pour les éducateurs sociaux.</p> <p>Accord de principe des cycles d'orientation à la mise en place d'une intervention liée au développement durable.</p> <p>Les enseignants ne portent pas le projet, donc pas de contrainte supplémentaire.</p> <p>Projet en accord avec la volonté national et cantonal, affichée, d'agir en vue du développement durable.</p> <p>Respect du plan d'étude romand (PER) qui entrera en vigueur dès 2011.</p>	<p><b>Forces :</b></p> <p>Les valeurs des éducateurs sociaux correspondent à celles du développement durable.</p> <p>Les éducateurs sociaux ont les compétences nécessaires à la réalisation d'une conscientisation.</p> <p>Les éducateurs sociaux sont formés à l'accompagnement d'un public adolescent.</p>	<p><b>Faiblesses :</b></p> <p>Généralement, les éducateurs sociaux s'arrêtent à des actions de sensibilisation.</p> <p>Refus des éducateurs sociaux de développer un projet menant uniquement à un emploi à temps partiel.</p> <p>Nécessité pour les éducateurs sociaux de réaliser une formation en développement durable.</p>
<p><b>Modèle 1 :</b></p> <p>Intervention courte visant à mettre en place des objectifs collectifs en vue du développement durable, à l'échelle d'une classe scolaire.</p> <p><b>Modèle 2 :</b></p> <p>Intervention bimensuelle visant à mettre en place des objectifs collectifs en vue du développement durable, à l'échelle d'une classe scolaire, d'un établissement et d'une commune.</p>		
<p><b>Menaces :</b></p> <p>Volonté du secteur professionnel du travail social de maintenir une sectorisation forte des champs d'intervention.</p> <p>Absence et/ou présence minime du développement durable dans les plans d'étude romands (mis en place dès la rentrée 2011).</p> <p>Difficulté pour les cycles d'orientation à libérer le nombre d'heures suffisant.</p> <p>Absence de participation financière des autorités.</p> <p>Refus des cycles d'orientation.</p>		

## 11.8. Annexe 8 : Coûts modèle 1

Premier modèle : Intervention courte visant à mettre en place des objectifs collectifs en vue du développement durable, à l'échelle d'une classe scolaire.

<b>Temps estimé pour le projet</b>		
<b>Actions</b>	<b>Tâches à réaliser</b>	<b>Heures (pour 1 intervenant)</b>
1	Rédiger une présentation du projet (explicatif de la démarche, de la méthode, des objectifs, des finalités, des rôles et fonctions de chacun, etc.)	9 heures
2	Prise de contact avec le cycle d'orientation, prise de rendez-vous avec la direction, prise de rendez-vous avec l'enseignant titulaire.	4,5 heures
3	Temps d'observation, visite et rencontre de la classe.	2 heures
4	Temps d'observation, visite et négociation du lieu d'intervention.	2 heures
5	Négocier le contrat d'intervention (fixer les dates, discuter des modalités retenues, etc.) avec la direction et l'enseignant titulaire.	2 heures
6	Préparer la première phase d'intervention (phase théorique) : rassembler documentation, rechercher supports pédagogiques, création du support visuel, etc.	45 heures
7	Préparer la deuxième phase d'intervention (phase pratique) : Définir la méthode, réunir le matériel nécessaire, organiser l'intervention, préparer le processus, etc.	45 heures
8	Mettre en place le projet	27 heures
9	Préparer la troisième phase d'intervention (phase d'évaluation) : Élaborer un questionnaire d'évaluation pour la direction, l'enseignant titulaire, les élèves et l'éducateur social.	27 heures
10	Préparer une synthèse de toute l'intervention réalisée et de ses résultats. La transmettre.	27 heures
11	Récolter les questionnaires d'évaluation et les dépouiller.	9 heures
12	Réaliser un entretien de clôture de l'intervention (transmission de la dépouille des questionnaires, etc.).	2 heures
	Marge : 1 semaine	45 heures
<b>Nombre d'heures totales nécessaires pour mettre en place le projet</b>		<b>246,5 heures</b>

Selon les conditions de l'Association Valaisanne des Travailleurs sociaux (AVALTS), un éducateur social diplômé (B1), ayant des horaires réguliers et de journée (Type III), touche en moyenne 6172.- / mois (à 45 heures / semaines). Ce calcul donne l'équivalent de 34.- / heure.

En prenant cette base de calcul, la charge salariale serait donc de 8381 francs.

<b>Frais de fonctionnement</b>		
<b>Libellés</b>	<b>Coûts</b>	<b>Explication</b>
Frais de déplacements	84.-	3 aller-retour à environ 20km. (0,70cts le km)
Repas	45.-	3 repas à 15.- chacun
Achat de petit matériel	30.-	Nappes en papiers, crayons, flip chart, etc.
<b>Total frais de fonctionnement</b>	<b>159.-</b>	

**Le projet total s'élèverait donc à 8381 francs (charges salariales) + 159 francs (frais de fonctionnement), donc à 8540 francs.**

## 11.9. Annexe 9 : Coûts modèle 2

Deuxième modèle : Intervention bimensuelle visant à mettre en place des objectifs collectifs en vue du développement durable, à l'échelle d'une classe scolaire, d'un établissement et d'une commune.

<b>Temps estimé pour le projet</b>		
Actions	Tâches à réaliser	Heures
1	Rédiger une présentation du projet (explicatif de la démarche, de la méthode, des objectifs, des finalités, des rôles et fonctions de chacun, etc.)	9 heures
2	Prise de contact avec le cycle d'orientation, prise de rendez-vous avec la direction, prise de rendez-vous avec l'enseignant titulaire.	4,5 heures
3	Temps d'observation, visite et rencontre de la classe.	4 heures
4	Temps d'observation, visite et négociation du lieu d'intervention.	2 heures
5	Négocier le contrat d'intervention (fixer les dates, discuter des modalités retenues, etc.) avec la direction et l'enseignant titulaire.	2 heures
6	Préparer la première phase d'intervention (phase théorique) : rassembler documentation, rechercher supports pédagogiques, création du support visuel, etc.	90 heures
7	Mise en place de la première phase (environ les 2 premiers mois)	16 heures
8	Préparer la deuxième phase d'intervention (phase pratique) : Définir la méthode, réunir le matériel nécessaire, organiser l'intervention, préparer le processus, etc.	45 heures
9	Mise en place de la première mise en pratique, à l'échelle de la classe, y compris évaluation.	18 heures
10	Mise en place de la deuxième mise en pratique, à l'échelle de l'établissement, y compris évaluation.	18 heures
11	Mise en place de la troisième mise en pratique, à l'échelle de la commune, y compris évaluation.	18 heures
12	Préparer la troisième phase d'intervention (phase d'évaluation) : Élaborer un questionnaire d'évaluation pour la direction, l'enseignant titulaire, les élèves et l'éducateur social.	27 heures
13	Préparer une synthèse de toute l'intervention réalisée et de ses résultats. La transmettre.	27 heures
14	Récolter les questionnaires d'évaluation et les dépouiller.	9 heures
15	Réaliser un entretien de clôture de l'intervention (transmission de la dépouille des questionnaires, etc.).	2 heures
	Marge : 3 semaines	135 heures
<b>Nombre d'heures totales nécessaires pour mettre en place le projet</b>		<b>426,50 heures</b>

En prenant la même base de calcul que pour le premier modèle, la charge salariale serait donc de 14'501 francs.

<b>Frais de fonctionnement</b>		
Libellés	Coûts	Explication
Frais de déplacements	1000.-	Forfait déplacement
Achat de petit matériel	90.-	Nappes, crayons, flip chart, etc.
<b>Total frais de fonctionnement</b>	<b>1090.-</b>	

**Le projet total s'élèverait donc à 14'501 francs (charges salariales) + 1090 francs (frais de fonctionnement), donc à 15'591 francs.**