Université Fédérale
Toulouse Midi-Pyrénées

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Cotutelle internationale : Université du Québec à Montréal

Présentée et soutenue par

Jérôme LAFITTE

Le 3 septembre 2019

Les temporalités environnementales et la dialogique du savoir : un enjeu pour une expertise citoyenne des acteurs-habitants de territoires en projets de « développement durable »

Ecole doctorale : **TESC - Temps, Espaces, Sociétés, Cultures**

Spécialité : **Géographie**

Unité de recherche :
GEODE - Géographie de l'Environnement

Thèse dirigée par
Christine VERGNOLLE-MAINAR

Jury

M. Stéphane VIBERT, Rapporteur
M. Pascal GALVANI, Rapporteur
Mme Sylvie GUILLERME, Examinatrice
Mme Christine VERGNOLLE-MAINAR, Directrice de thèse
Mme Lucie SAUVÉ, Directrice de thèse

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

en collaboration avec

L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE 2 JEAN JAURÈS (FRANCE)

LES TEMPORALITÉS ENVIRONNEMENTALES ET LA DIALOGIQUE DU SAVOIR : UN ENJEU POUR UNE EXPERTISE CITOYENNE DES ACTEURS-HABITANTS DE TERRITOIRES EN PROJETS DE « DÉVELOPPEMENT DURABLE »

THÈSE

PRÉSENTÉE EN COTUTELLE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

JÉRÔME LAFITTE

DÉCEMBRE 2019

REMERCIEMENTS

Au terme de ce long parcours doctoral et de la recherche menée, mes remerciements se portent en premier lieu vers ma parentèle, mes plus proches parents, mon père pour son soutien et tout spécialement ma mère, sans qui ce parcours n'aurait tout simplement pas été possible, dont l'aide a été si précieuse dans les domaines matériel, logistique, émotif, entre autres.

Lison, qui, en session de travail dans les Pyrénées, m'a connecté chaque jour aux heures habituelles de ses promenades vers Cagire. Deux actants autres qu'humains qui ne se connaissent pas et qui m'ont pourtant fait agir pour le meilleur et ma santé.

Mes remerciements vont ensuite à ma famille landaise pour sa chaleur gasconne : ma chère grand-mère, Marc, Nicole, Thomas et Mélanie, Kakou et tous les autres ; liaisons essentielles quand les rencontres se font plus rares.

En écho à cette bonhomie gasconne, mes remerciements vont à mes ami[e]s québécois[e]s. Joanne Lehrer et nos *slowfast sessions* de rédaction dans les cafés montréalais sélectionnés selon des critères de rigueur… esthétique. Les ami[e]s du Centr'ERE Laurence Brière pour ses encouragements toujours bienvenus, Félix Lebrun-Paré le compère de galère et de rires partagés, Éva Auzou et Nayla Naoufal pour nos conversations culturelles animées, mais toujours amicales, Lidia Guennaoui pour notre proximité géographique. Tout spécialement, grand merci à deux personnes essentielles dans ce lumineux Québec : Anne-Isabelle Cuvillier, si généreuse dans la

lumière de Morin-Heights pour nous accueillir en séminaires buissonniers avec les ami[e]s du Centr'ERE en prolongement des Flashs Méthéos jusqu'aux conférences de l'UPOP autour de « l'environnement, chose publique » ; et « la Dame du lac », Éliane Houle, pour les stages en jardin écologique permanent et nos discussions politico-écologiques ! Merci aussi à Gina Thésée, pour nos conversations de soutien et ses ouvertures en pensée toujours stimulantes, Isabel Orellana pour son accueil au Québec, déterminant, et les opportunités formatives en recherche et en enseignement, mais aussi culturelles !

Merci à Thomas Berryman, pour ses multiples apports, entre éclairages méthodologiques, discussions théoriques, au gré de nos partages en co-enseignement dans toute l'épaisseur des histoires de vies. Et nos propres vies qui nous entraînent souvent dans les prolongements interstitiels hors les murs !

Un grand merci à Marc Lucotte pour sa confiance, son soutien et son amitié fidèle, tissée par nos conversations aux quatre coins du Québec universitaire.

Le soutien de mes directrices a été continu. Je remercie Christine Vergnolle-Mainar pour la rigueur et les ouvertures permises par ses remarques. Les remerciements adressés à Lucie Sauvé seraient trop longs à détailler tant ses apports, au-delà d'un encadrement en recherche, ont été nombreux, humains toujours, et d'un soutien indéfectible.

Je tiens à remercier les membres de mon jury de thèse pour leur patiente (et longue) lecture, mais non moins féconde par leurs retours. La présidente Sophie Grossmann dont les remarques aiguisées sont de ces idées qui vous habitent pour le meilleur, Sylvie Guillerme pour être venue à l'UQAM avec toute la sensibilité humaine et la pertinence de son regard sur la recherche en « train de se faire », Pascal Galvani pour

ses ouvertures formatives pleines de perspectives, et Stéphane Vibert pour la profondeur de sa lecture et de ses commentaires, reliant ce travail de recherche aux enjeux sociétaux actuels. Là encore, ses commentaires m'habitent pour longtemps.

Merci également aux personnes du public s'étant déplacées pour la soutenance, en dépit des entraves « extra-ordinaires » de cette journée à l'UQAM.

Remerciements aux membres de mon comité de suivi, dont Nicolas Milot, aujourd'hui conseiller en recherche à la direction de la planification du territoire métropolitain et Marie-Pierre Julien, maîtresse de Conférences à l'École Supérieure du Professorat et l'Éducation de Toulouse Midi-Pyrénées.

Je remercie Audrey Dahl pour ses conseils avisés et nos collaborations toujours intenses et engagées en éducation des adultes, ainsi que Mireille Pejot-Charrost pour son aide essentielle, son professionnalisme et sa grande humanité.

Je remercie chaleureusement Stéphanie Dumont pour sa patiente et rigoureuse révision, mais aussi ses suggestions telles que l'arbre-mémoire !

Dans le labyrinthe de la cotutelle, le doctorat en éducation de l'UQAM m'a prodigué un soutien continu et d'une profonde humanité, depuis son accueil par Jean Bélanger à sa directrice actuelle, Céline Chatigny, au soutien lui aussi indéfectible au nom de l'institution. Sa grande bienveillance et ses conseils précieux ont été décisifs. Je n'oublie pas les personnes collaboratrices au Doctorat en éducation : Marie-France Racicot, Ghyslain Larcher, Valéry Therrien et Line Roy, dont le travail technique est tout aussi décisif dans leur suivi humaniste et leur soutien moral. J'y joins les personnes du syndicat des étudiants de la maison de la recherche de l'Université de

Toulouse Jean-Jaurès. Remerciements au laboratoire Géode-Cnrs, l'école doctorale TESC et l'Université Toulouse Jean Jaurès.

Cette thèse n'ayant pas de financements associés, les bourses, notamment d'excellence, acquises tout au long du doctorat et regroupées par la Fondation de l'UQAM, ont permis de mener à terme cette recherche, avec les contrats de recherche et d'enseignement obtenus à l'UQAM. J'adresse un remerciement tout particulier au Syndicat des chargé[e]s de cours de l'UQAM et au syndicat des professeur[e]s de l'UQAM. Je n'oublie pas l'association étudiante (ADEESE) toujours présente dans les moments difficiles et pour les projets.

Enfin, je remercie les participants à ma recherche pour leur accueil et le partage généreux de leur temps et de leurs préoccupations qui tissent une trame signifiante.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES xvii

LISTE DES TABLEAUX xviii

LISTE DES VIGNETTES xx

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xxi

RÉSUMÉ xxiii

ABSTRACT xxv

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I UNE PROBLÉMATIQUE SOUS DIFFÉRENTS ANGLES 9

1.1 Problématique envisagée sous l'angle géographique 9

1.1.1 Le phénomène géographique englobant de la recomposition territoriale 10

1.1.1.1 Aspet et son ancien canton, un contexte paradigmatique .. 10

1.1.1.2 L'accompagnement de la recomposition territoriale par les politiques publiques décentralisatrices et de démocratie locale 17

1.1.2 La mutation des espaces ruraux 21

1.1.2.1 Nouvelles ruralités et nouveaux rapports à la Nature 21

1.1.2.2 Les « paysages » des Pyrénées centrales entre idéalisation et mutation 23

1.1.2.3 La montagne comme espace public, l'habiter d'hier à aujourd'hui 24
1.1.3 Crises et temporalités environnementales 25
1.1.3.1 Une crise rurale multiforme 26
1.1.3.2 La crise environnementale comme discordance de temporalités environnementales au sein des territoires 28
1.1.3.3 Dialogue territorial et dialogue des savoirs comme condition pour appréhender les dynamiques socioécologiques au sein des territoires 30

1.2 Problématique sous l'angle institutionnel 31

1.2.1 Des territoires en projets de « développement durable » 31
1.2.1.1 Dialogue et apprentissage au cœur des Agendas 21 locaux 34
1.2.1.2 Le cadre référentiel englobant du développement durable 38
1.2.2 Spécificité de la gouvernance environnementale 40
1.2.2.1 Gouvernance environnementale et démarche participative 42
1.2.2.2 Les paradoxes de la gouvernance environnementale 44
1.2.3 Du dialogue souhaité à un « impératif participatif » 46
1.2.3.1 Le dialogue souhaité et ses limites 46
1.2.3.2 Une diversité de conception de l'engagement dans le dialogue environnemental 50
1.2.3.3 L'impératif participatif, une « contrainte axiologique » ? 52
1.2.3.4 De « l'habitant » au « citoyen » dans les démarches participatives 55
1.2.4 Les temporalités environnementales dans le cadre référentiel du développement durable 61
1.2.4.1 L'incertitude et la prise en compte des temporalités environnementales 61
1.2.4.2 Une « gestion du temps » nécessaire en vue de la prise de décision 62
1.2.4.3 L'enjeu d'une articulation entre logiques de l'urgence et temporalités socioécologiques plus longues 67

1.3 La problématique sous l'angle de l'éducation 70

1.3.1 La prégnance de l'apprentissage social dans les démarches participatives en relation avec des questionnements environnementaux 70

1.3.1.1 Conception de l'éducation et démarches participatives de type A21L 71
1.3.1.2 L'apprentissage social en éducation auprès des adultes relative à l'environnement 73
1.3.1.3 La relation entre l'apprentissage social et l'engagement des acteurs 74
1.3.2 Dialogue entre sciences de l'environnement et sciences de l'éducation autour de la circulation des savoirs en contexte participatif 76
1.3.2.1 La mise en questionnement du pouvoir des connaissances scientifiques dans le dialogue participatif environnemental 77
1.3.2.2 La référence à la notion de compétence dans le dialogue participatif environnemental 79
1.3.3 Un apport majeur au dialogue des savoirs, la pédagogie dialogique de Freire 81
1.3.3.1 L'approche dialogique de Freire, une pédagogie critique à visée humaniste 82
1.3.3.2 La prise en compte de la temporalité éducative dans la pédagogie dialogique de Freire 83
1.3.3.3 Les limites de l'usage d'une approche dialogique 84
1.3.4 Dialogue des savoirs environnementaux et rapport au savoir 86
1.3.4.1 La dialogique du savoir en tant que rapport au savoir 87
1.3.4.2 Éducation relative à l'environnement et rapport au savoir 91
1.3.4.3 Rapport au savoir en éducation des adultes, un enjeu démocratique ? 94
1.3.4.4 Rapport au savoir de l'habiter, un enjeu territorial 100

1.4 La problématique depuis la situation du terrain 105

1.4.1 Une situation-problème ancrée dans une réalité territoriale évolutive 105
1.4.2 La situation de l'A21L 107
1.4.3 Le projet charte « ressources naturelles et développement local » 108
1.4.4 L'enjeu de la délimitation du terrain de recherche 111

1.5 Du problème aux objectifs de recherche 115

1.5.1 Énoncé du problème de recherche 115
1.5.2 Question et objectifs de recherche 119
1.5.3 Conclusion 120

CHAPITRE II PERSPECTIVES THÉORIQUES ET CADRE CONCEPTUEL 123

2.1 Positionnements théoriques du point de vue géographique 123

2.1.1 L'importance de la pensée systémique en géographie de l'environnement 124
2.1.1.1 La notion de système et les questionnements environnementaux 124
2.1.1.2 Du géosystème au géoanthroposystème 128
2.1.2 Un systémisme dialogique, interdisciplinaire et territorial 132
2.1.2.1 Quatre propositions pour un systémisme dialogique 133
2.1.2.2 Trois exigences pour un systémisme dialogique 140
2.1.2.3 Les temporalités environnementales comme articulation des relations entre systèmes biophysiques et systèmes sociaux 145

2.2 Positionnements théoriques du point de vue de l'éducation 147

2.2.1 La spécificité de l'apprenant adulte 148
2.2.1.1 De l'éducabilité à la formativité des adultes 148
2.2.1.2 Temporalités formatives et formativité 151
2.2.1.3 Vers l'écoformativité 155
2.2.1.4 L'apport de Castoriadis à la réflexivité délibérante environnementale 161
2.2.1.5 L'andragogie ou l'éducation auprès des adultes 164
2.2.1.6 La complexification de l'engagement des adultes et du contexte socioculturel 166
2.2.2 Formation des adultes et rapport au savoir 169
2.2.2.1 La question de la groupalité pour des adultes en formation 169
2.2.2.2 Rapport au savoir, rapport à l'apprendre, désir de savoir 174
2.2.3 L'enjeu de l'apprentissage social et ses différentes acceptions 177
2.2.4 L'apport de l'éducation relative à l'environnement et sa mouvance 180
2.2.4.1 Un apport par le « dialogue des savoirs » 180
2.2.4.2 L'éducation auprès des adultes relative à l'environnement 182
2.2.4.3 L'approche intégrée de la pédagogie critique du lieu relative à l'environnement 184
2.2.4.4 La mouvance de l'écoformation 187
2.2.4.5 Perspectives de l'écoformation pour notre recherche 191

2.3 Un cadre conceptuel transdisciplinaire 195

2.3.1 Le concept d'acteur au fondement de l'édifice théorique et conceptuel 195
2.3.1.1 Le concept d'acteur dans les sciences sociales 195
2.3.1.2 L'acteur et ses déclinaisons 196
2.3.1.3 La question de la communauté d'acteurs 199
2.3.1.4 L'habiter de la Nature au sein des territoires 201
2.3.1.5 La relation projet et territoire comme articulation entre l'acteur et l'habiter 206
2.3.2 Le concept de dialogique 209
2.3.2.1 Le concept de dialogique dans le champ des représentations sociales 209
2.3.2.2 L'apport des travaux Jacques, philosophe du dialogue ... 212
2.3.2.3 Convergence et divergence entre approches dialogiques présentées 214
2.3.2.4 La critique du paradigme dialogique et la pensée post-dialogale 215
2.3.3 Le concept de temporalités environnementales 222
2.3.3.1 Un concept hybride entre sciences biophysiques et sciences sociales 222
2.3.3.2 Définition et enjeux du point de vue des sciences de l'environnement 229
2.3.3.3 Approches éducatives des temporalités environnementales 231
2.3.3.4 Le concept de mémoire environnementale, un mode de temporalisation environnementale opérationnel 237
2.3.3.5 Perspectives psychosociologique et éducative de la mémoire environnementale 241
2.3.4 L'opérationnalité conceptuelle de la recherche 242
2.3.4.1 Le schéma opérationnel de la dialogique. 243
2.3.4.2 La notion de compétence et le concept de dialogique 249
2.3.4.3 L'apport critique de Foucault relatif aux logiques de pouvoir et de savoir 254
2.3.4.4 Le concept d'expertise citoyenne en vue de la discussion 261

2.4 Conclusion 265

CHAPITRE III LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE 267

3.1 Présupposés épistémologiques et ontologiques de la recherche 267

3.1.1 Une recherche qualitative 267
3.1.2 Croisement de perspectives théoriques et conception de la connaissance 270
3.1.2.1 Perspectives collaboratives et conception de la connaissance 270
3.1.2.2 Une dynamique de recherche critique 271
3.1.2.3 Une posture d'analyse inspirée du « pessimisme méthodologique » 276
3.1.2.4 Une pensée dialectique et dialogique 280

3.2 Approches et présupposés méthodologiques 280

3.2.1 L'étude de cas 281
3.2.1.1 L'étude de cas comme stratégie globale de recherche 281
3.2.1.2 La délimitation du cas, un enjeu majeur 284
3.2.1.3 La perspective heuristique de l'étude de cas imbriqués 286
3.2.1.4 Les types de cas 289
3.2.2 Les critères de « validité » qualitative 294
3.2.2.1 Les critères de rigueur méthodologique 294

3.3 L'opérationnalisation de la méthodologie 298

3.3.1 Le cadre d'« échantillonnage » général 299
3.3.2 Une approche ethno-phénoménologique et discursive - Pour un « bricolage » méthodologique 300
3.3.2.1 Le « chercheur-comme-bricoleur-interprétatif » 301
3.3.2.2 Les ethnographies de la participation 304
3.3.3 La recherche documentaire 305
3.3.3.1 Recherche documentaire et mémoires environnementales 306
3.3.3.2 Recherche documentaire et dynamique dialogique 308
3.3.3.3 La spécificité de l'analyse de discours de la communication territoriale 315
3.3.4 L'observation directe 319
3.3.4.1 L'observation de type ethnographique 320
3.3.4.2 L'observation directe de séances participatives 321
3.3.4.3 De l'examen empirique des données aux catégories conceptualisantes 324
3.3.5 Les entretiens individuels semi-directifs 325
3.3.5.1 Des principes généraux ancrés dans une recherche qualitative 325
3.3.5.2 Le guide d'entretien de recherche 326

3.3.5.3 L'« échantillonnage » des sujets des entretiens individuels 329
3.3.5.4 Traitement et analyse des entretiens individuels 333
3.3.6 Le groupe de discussion, une stratégie vérificative reportée en vue de diffuser les résultats 334
3.3.7 Les exigences déontologiques 335

3.4 Conclusion 336

CHAPITRE IV MODALITÉS DIALOGIQUES DES PRATIQUES DISCURSIVES DANS LES MOMENTS PARTICIPATIFS DE L'A21L 338

4.1 Éléments contextuels influençant la dialogique 339

4.2 Une première étape qui croise sensibilisation et enquête référentielle 342

4.3 La phase dite du « diagnostic partagé ». Quel rapport au savoir ? 358

4.3.1 Éléments de Contextualisation 358
4.3.2 Analyse des énoncés socioécologiques 363
4.3.2.1 Présentation générale 363
4.3.2.2 Phénoménographique de l'environnement et rapport au savoir 366
4.3.3 Les modalités dialogiques et le rapport au savoir dialogique en jeu 386
4.3.3.1 Le diagnostic « partagé », une étape clef dans la dynamique dialogique 387
4.3.3.2 Caractérisation du rapport au savoir dialogique en jeu 391
4.3.3.3 Les résultats en termes d'apprentissage au regard de la dynamique dialogique et de ses conditions dialogiques et non dialogiques 397

4.4 Conclusion 405

CHAPITRE V LA PRISE EN COMPTE DES TEMPORALITÉS ENVIRONNEMENTALES AU SEIN D'UN TERRITOIRE EN PROJETS DE « DÉVELOPPEMENT DURABLE » 411

5.1 Les temporalités propres la dynamique dialogique relative à la démarche A21L 413

5.1.1 La phase « stratégique » 414

5.1.2 La bifurcation participative suite au 1er atelier stratégique (GTAL4) 420
5.1.3 La fin de la démarche A21L 426

5.2 La prise en compte de temporalités socioécologiques au sein de la démarche A21L 438

5.2.1 Les énoncés en lien avec des temporalités socioécologiques 438
5.2.1.1 Analyse des énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales 439
5.2.1.2 Analyse des énoncés au terme de la démarche A21L 454
5.2.1.3 L'après-publicisation de l'A21L 457
5.2.1.4 Au-delà de l'A21L, controverse environnementale et géoanthroposystème 459

5.3 Les temporalités « éducatives » mobilisées par la dynamique dialogique de la démarche A21L et les types de rapport au savoir concernés 462

5.4 Les temporalités environnementales des acteurs-habitants au sein d'un « territoire de projets » et leurs expressions en termes de rapport au savoir 473

5.4.1 Les pratiques de la Nature en lien avec l'habiter résidentiel 475
5.4.2 Les temporalités socioécologiques en lien avec les pratiques professionnelles de la Nature 482
5.4.2.1 L'attachement au milieu, entre spatialité ancrée et synchroniseur socioécologique 483
5.4.2.2 La stratégie de l'installation dans les marges pour des utopies concrètes 488
5.4.2.3 Des projets de vie privilégiant une idiorrythmie instituante 496
5.4.2.4 La pression de l'habiter des marges 502
5.4.2.5 La question de la transmission et de la mémoire environnementale en jeu 510
5.4.3 Le rapport aux changements socioécologiques au sens large et plus spécifiquement aux changements climatiques 521
5.4.3.1 Une conscience expérientielle des changements environnementaux 521
5.4.3.2 Les temporalités environnementales : entre ressources et ressourcement 534
5.4.3.3 Les temporalités environnementales de la source 552
5.4.4 Les temporalités environnementales impliquant une dimension éducationnelle et formative 560

5.4.4.1 La prise en compte des temporalités environnementales et le rapport aux changements environnementaux 560
5.4.4.2 Un acteur-clef dans la dynamique éducative socioécologique et la prise en compte des temporalités environnementales : l'ACVA 576
5.4.4.3 La transmission d'une mémoire environnementale du lieu 579
5.4.4.4 L'engagement dans des activités écoformatives 594

5.5 Conclusion 610

CHAPITRE VI LES ENJEUX SOULEVÉS PAR LA DYNAMIQUE DIALOGIQUE DANS LE CAS D'ASPET 613

6.1 Les enjeux épistémologiques de la dialogique du savoir environnemental 614

6.1.1 Une dynamique dialogique entre rationalité dialogique et rationalité gouvernementale 616
6.1.1.1 Une rationalité dialogique étayée sur une temporalité participative continue 616
6.1.1.2 Des relations contradictoires entre rationalité dialogique et rationalité gouvernementale 621
6.1.1.3 La « formule » du développement durable au cœur du jeu entre rationalités 625
6.1.2 Une dialogique du savoir environnemental en tension entre rationalités théorique et pratique 631
6.1.2.1 Une euphémisation du vécu des habitants 632
6.1.2.2 Une rationalité pseudo-scientifique légitimant la rationalité gouvernementale 636
6.1.2.3 Les efforts pour limiter la rationalité pratique et ses temporalités dialogales 644
6.1.3 Des projets de vie et des projets territoriaux qui mêlent rationalité gouvernementale et rationalité écologique 648
6.1.3.1 Une rationalité gouvernementale « travaillée » par la rationalité néolibérale 648
6.1.3.2 La rationalité dialogique réduite à la communicativité, par l'action pédagogique interminable 655
6.1.3.3 L'émergence d'un Agenda 21 local alternatif, suite aux moments kaïriques 660
6.1.3.4 Des conditions d'une rationalité socioécologique 671

6.2 Les enjeux politiques relatifs à la dynamique dialogique lors de l'A21L.... 679

6.2.1 Une nécessaire perspective critique et praxique..... 679
6.2.2 Un réseau de textes institutionnels du global au local..... 684
6.2.3 Le système savoir/pouvoir en jeu dans l'A21L d'Aspet 690
6.2.3.1 L'appareil de savoir associé à l'A21L 691
6.2.3.2 Le dispositif de pouvoir à l'œuvre dans et par l'A21L.... 706
6.2.3.3 La formation discursive du développement durable comme trame du système savoir-pouvoir en jeu..... 712

6.3 Les enjeux de type stratégique 721

6.3.1 La communication territoriale comme dispositif spatial légitime..... 721
6.3.2 Retour sur le rôle des temporalités environnementales comme stratégie actorielle..... 729
6.3.2.1 Les temporalités participatives dépendantes de la temporalité agendaire..... 729
6.3.2.2 L'A21L, un dispositif spatial légitimé par un récit d'action territoriale..... 735
6.3.2.3 Les enjeux associés aux temporalités environnementales issues de l'A21L 738

6.4 Conclusion..... 752

CHAPITRE VII DISCUSSION SUR LA DÉMARCHE ET LES RÉSULTATS DE CETTE RECHERCHE 755

7.1 Les enjeux d'ordre méthodologique, mais aussi temporel au regard de l'étendue dans le temps du déroulement des cas. 755

7.1.1 Retour sur la posture du « bricolage méthodologique » 756
7.1.2 Critères de rigueur méthodologique de la recherche..... 759
7.1.3 L'étude de cas imbriqués comme perspective heuristique : l'enjeu de la frontière du cas d'Aspet et son contexte..... 767
7.1.3.1 Réflexions à partir de sous-unités de cas 767
7.1.3.2 Contexte et unité de cas globale..... 773

7.2 Le savoir élaboré lors de la dynamique dialogique étudiée 781

CONCLUSION..... 790

8.1 Les limites consenties de la recherche 792

8.2 L'utilité de cette recherche et ses apports 795

8.3 Les perspectives de transférabilité de la recherche 804

ANNEXE A MODÈLES DE CONSTRUCTION DU SAVOIR ENTRE ACTEURS EN SITUATION PARTICIPATIVE 813

ANNEXE B MATRICE DES FICHES SYNTHÉTIQUES COMMUNES 815

ANNEXE C GUIDE D'ENTRETIEN INTRODUIT 817

ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 819

ANNEXE E LES PRINCIPALES PHASES DE L'A21L 825

ANNEXE F REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ENVIRONMENT-LABEL 826

ANNEXE G TYPOLOGIE DES SAVOIRS DE VAN DER MAREN (1996) 827

ANNEXE H TEMPORALITÉS AGENDAIRES. « LA ROSE DES VENTS DU PROJET » ET LES CONDUITES À PROJETS 829

ANNEXE I CERTIFICAT DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE 830

APPENDICE A Agrandissements 832

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 835

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	L'ancien canton d'Aspet et ses 21 communes (relief, réseau hydrographique et découpage communal)	11
1.2	Jeu d'échelles. La commune d'Aspet (extrait de la carte IGN au 1/25 000) dans les Pyrénées Centrales	12
1.3	La forêt et les espaces protégés du territoire communal d'Aspet	13
1.4	Les 3 niveaux de l'éducation envisagés selon une perspective EEDD : l'information, la sensibilisation et la formation (Comité 21, 2008, p. 3)	72
2.1	Le système GTP (d'après Bertrand et Bertrand, 2002, p. 284)	129
2.2	L'écoformation au sein du schéma formatif tripolaire (d'après Pineau, 2000)	189
2.3	Gradient dialogique et typologie des interactions communicatives (D'après Jacques, 1991, p. 158, reprise et enrichie dans Corroyer, 2011)	220
2.4	Schématisation du cadre conceptuel	245
3.1	Schéma du système territorial autour du cas de l'A21L d'Aspet	288
3.2	Schéma du recrutement des participants aux entretiens	330
5.1	Profil chronologique de la démarche A21L. Inflexions participatives et communication territoriale	419

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Question et objectifs généraux de recherche	120
2.1	Les compétences précursives	233
2.2	Les mémoires environnementales	239
2.3	Matrice opérationnelle du rapport au savoir appliqué à cette recherche	248
2.4	Les modes de stratégies de la compétence pragmatico-communicative	250
3.1	Les stratégies d'analyse portant sur la recherche documentaire	309
4.1	Identification et répartition des énoncés socioécologiques à partir du « diagnostic partagé » (Consortium de bureaux d'études, 2007)	364
4.2	Les énoncés socioécologiques à l'issue du diagnostic « partagé » (Consortium de bureaux d'études, 2007)	372
4.3	Les énoncés socioécologiques au terme de l'A21L (Mairie d'Aspet, 2007)	379
5.1	Énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales (« Diagnostic partagé ») — Patrimoines (Consortium de bureaux d'études, 2007)	440
5.2	Énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales (« Diagnostic partagé ») — Développement territorial (Consortium de bureaux d'études, 2007)	442
5.3	Énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales (« Diagnostic partagé ») — Liens sociaux (Consortium de bureaux d'études, 2007)	443

5.4 Énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales (« Diagnostic partagé ») — Synthèse (Consortium de bureaux d'études, 2007) 444

5.5 Relevé des énoncés socioécologiques issus de l'A21L publicisé au terme de la démarche (Mairie d'Aspet, 2007) 455

5.6 Énoncés proposés par les acteurs-habitants pour la thématique « Patrimoines » lors du 2e atelier participatif (Consortium de bureaux d'études, 2007) 464

5.7 Prise en compte des temporalités environnementales à l'aune des changements environnementaux et potentialités en termes de recherche participative dans la perspective des sciences dites « citoyennes » 523

5.8 Temporalités et écoformativité, quelques exemples de rapport au savoir 562

6.1 Vers une ébauche d'agenda alternatif ? 663

6.2 Dispositifs institutionnels et échelles d'action 686

6.3 Les modèles du marketing politique 724

7.1 Organisation du journal de recherche 761

LISTE DES VIGNETTES

Vignette		Page
1	Le paysage comme fait socioécologique total (Photographie Lafitte J.)	486
2	« Cagire », une présence écoformative au cœur du village (Photographie Lafitte J.)	487
3	La « pression » forestière et le maintien d'un habitat de hameau (Photographie Lafitte J.)	530
4	Enfrichement et chaines métaphoriques (Photographie Lafitte J.)	531
5	Le paysage socioécologique comme actant convivial (Photographie Lafitte, J.)	535
6	Fermeture du paysage par enfrichement (taillis de frênes, peut-être hêtres et châtaigniers) (Ph.Ét.). (Photographie Lafitte J.)	542
7	La mise en patrimoines comme ressource et ressourcement socioécologique, un croisement de mémoires patrimoniales (Photographie Lafitte, J.)	545
8	Le marché d'Aspet	547
9	Le marché comme espace de la convivialité publique (Photographie Lafitte J.)	549
10	Mémoire environnementale rendue visible (Photographie Lafitte J.)	581
11	Tableau d'un arbre-mémoire (Photographie Lafitte J.)	582
12	Enfrichement et habiter des marges (Photographie Lafitte J.)	583
13	Écosymbole et mémoire environnementale visible (Photographie Lafitte J.)	584
14	« Innovation discrète » et nostalgie socioécologique créatrice	588
15	Ralentissement socioécologique convivial	589

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

A21L	Agenda 21 Local
ADEME	Agence environnementale de l'énergie et de l'environnement
ARPE	Agences environnementales de l'énergie
CC3V	Communauté des communes des trois vallées
Centr'ERE	Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement
CÉRPÉ	Comité d'évaluation des projets de recherche avec des êtres humains
CMED	Commission mondiale sur l'environnement et le développement
CRNDL	Charte des ressources naturelles et développement local
CUCES	Centre universitaire de coopération économique et sociale
DDE	Direction des équipements
EDD	Éducation en développement durable
EEDD	Éducation à l'environnement et au développement durable
EPCI	Établissement public de coopération intercommunale
ERE	Éducation relative à l'environnement
GEODE	Géographie de l'environnement
GTAL	Groupe de travail des acteurs locaux
GTP	Géosystème, Territoire, Paysage
IGN	Institut national de l'information géographique et forestière
INFA	Institut national pour la formation des adultes
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
LTER	*Long Term Ecological Research*
LTSER	*Long Term Socio-Ecological Research*

PETR	Pôle d'équilibre territorial et rural
SCOT	Schéma de cohérence territoriale
SWOT/AFOM	Atouts, faiblesses, opportunités et menaces
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UQAM	Université du Québec à Montréal
UT2J	Université de Toulouse 2 Jean Jaurès
ZNIEFF	Zone d'intérêt biologique

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objet la construction et les échanges de savoirs environnementaux qui interviennent lors de démarches participatives de type Agenda 21 local (A21L) pour lesquelles les acteurs-habitants se trouvent de plus en plus sollicités. À cette occasion, un rapprochement s'opère entre des acteurs issus d'une communauté d'expertise scientifique et des acteurs issus d'une communauté d'habitants afin d'appréhender la complexité des questions socioécologiques au sein de territoires en projets de « développement durable ». Or, les projets territoriaux ne recoupent pas toujours les projets d'habiter plus personnels, faisant jouer une diversité de rapports au savoir et de temporalités environnementales dans la dialogique qui s'y joue. À cet effet, la littérature de recherche suggère que les temporalités environnementales devraient être prises en compte afin d'améliorer une gestion environnementale intégrée au sein des territoires en projets. À partir d'une étude de cas menée sur le piémont des Pyrénées centrales, cette recherche s'attache à décrire et à mieux comprendre le processus de construction, de mobilisation et de croisement de savoirs environnementaux au sein d'une dynamique dialogique, et de cerner les enjeux qui trament la relation savoirs-pouvoirs au cœur desquels les temporalités environnementales occupent un rôle décisif qu'il s'avère utile de considérer, aussi bien au regard de l'habitabilité des territoires de vie aux prises avec les changements environnementaux, qu'en ce qui concerne le développement et la prise en compte d'une expertise citoyenne. Les résultats de cette recherche montrent par quels ressorts discursifs, temporels, mais aussi pédagogistes, les savoirs des habitants subissent une requalification d'ordre technoscientifique par le projet institué et à travers une dynamique de participation publique caractérisée par un faible gradient dialogique et sous l'influence de la formation discursive du développement durable. Des habitants, notamment néopaysans et néoruraux, saisissent toutefois des opportunités instituantes au sein des dispositifs participatifs pour manifester leur créativité socioécologique, ancrée dans leur habiter au quotidien, et soutenir des innovations discrètes soucieuses du bien commun en matière d'environnement. On observe que la dynamique dialogique du savoir environnemental est indissociablement liée à la prise en compte des temporalités socioécologiques et que des temporalités écoformatives jouent un rôle décisif au regard du rapport au savoir en lien avec les changements environnementaux, dessinant une rationalité socioécologique en devenir. Les temporalités socioécologiques et écoformatives

constituent également un levier politique et stratégique majeur aussi bien pour concrétiser la dialogique du savoir environnemental intervenant au sein de démarches participatives que plus largement, pour favoriser un dialogue territorial en vue d'une habitabilité socioécologique.

Mots clés : temporalités environnementales, dialogique du savoir, habiter, expertise citoyenne

ABSTRACT

The purpose of this research project is to build and exchange environmental knowledge through participatory approaches such as Local Agenda 21 (A21L), for which actors-inhabitants are increasingly solicited. In this case, a rapprochement is taking place between actors from a community of professional and academic experts and actors from a community of inhabitants, in order to understand the complexity of socio-ecological issues within territories involved in "sustainable development" projects. However, territorial projects do not always overlap with more personal habitation projects, bringing into play a diversity of relationships to knowledge in dialogue and environmental temporalities. To this end, the research literature suggests that environmental temporalities should be taken into account in order to improve integrated environmental management within project territories. Based on a case study conducted in the foothills of the central Pyrenees, this study aimed to describe and better understand the process of building, mobilizing, and exchanging environmental knowledge within a dialogical dynamic, and identifying the issues that shape the knowledge-power relationship at the heart of which environmental temporalities play a decisive role that is useful to consider, both with regards to the habitability of territories struggling with environmental changes, and with regards to the development and consideration of citizen expertise. The results of this study demonstrate the discursive, temporal, as well as pedagogical factors, in play with inhabitants knowledge, undergoing a technoscientific requalification through the project, and through a dynamic of public participation characterized by a low dialogical gradient, under the influence of the discursive formation of sustainable development. Inhabitants, particularly those who are identified as neo-peasant and neo-rural, are seizing institutional opportunities within participatory mechanisms to express their socio-ecological creativity, rooted in their daily lives, and to support discreet innovations that are concerned with the common good in environmental matters. Dialogical dynamics of environmental knowledge are inextricably linked to the consideration of socio-ecological temporalities, and ecoformative temporalities play a decisive role in the relationship to knowledge regarding environmental changes, illustrating an emergent socio-ecological rationality. Socio-ecological and ecoformative temporalities are also a major political and strategic lever, both to concretize the dialogue of environmental knowledge occurring within participatory

approaches, and more generally with the intent of fostering a territorial dialogue for socio-ecological habitability.

Keywords: environmental temporalities, knowledge in dialogue, inhabiting, citizen expertise

INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans une cotutelle de thèse qui met en relation l'éducation auprès des adultes et la géographie, appliquées à l'environnement. L'ancrage géographique est celui du laboratoire de recherche GEODE de l'Université de Toulouse 2 Jean Jaurès. Ce laboratoire aborde la géographie de l'Environnement par l'étude des paysages et de l'environnement dans une perspective interdisciplinaire et multitemporelle. Ses recherches s'inscrivent dans une approche transdisciplinaire des relations environnement/sociétés[1]. L'ancrage en éducation est celui du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). L'éducation relative à l'environnement (ERE) s'attache à mieux comprendre, à renforcer ou à transformer les liens qui existent entre les personnes, les sociétés et l'environnement, envisagé comme une « maison de vie » partagée. « Elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socioécologiques[2] et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent » (Sauvé, 2009, p. 2). La recherche en ERE articule trois volets. Un volet environnemental autour de la dégradation des systèmes de support à la vie, un volet

[1] Laboratoire GEODE. (n.d.) *Présentation*. Récupéré le 21 septembre 2015 de http://w3.geode.univ-tlse2.fr/presentation.php

[2] Dans une approche socioconstructiviste critique et réaliste (cf. section 3.1.2.2), nous définissons les réalités socioécologiques comme toute chose croisant les substances écologique et sociale en tant que cette réalité existe indépendamment de l'observateur, mais dépendante de la vision du monde que l'acteur porte, autrement dit renvoyant aux conditions ontologiques d'ordre anthropologique, permettant de décrire les constituants du monde.

psychosocial autour du mal-développement des sociétés contemporaines et un volet éducationnel autour de l'inadéquation des systèmes et dynamiques d'éducation au regard des défis que posent les réalités socioécologiques, à l'échelle locale de nos milieux de vie comme à l'échelle globale (Sauvé et Panneton, 2011, p. 6). Notre recherche s'inscrit dans cette perspective critique et plus spécifiquement dans le troisième volet.

Les individus ou les groupes sociaux sont de plus en plus interpelés par des prises de positions sur des questions environnementales, souvent dans le cadre de projets territoriaux de « développement durable »[3]. Ainsi, c'est une demande émanant d'un territoire pyrénéen en France en projets de « développement durable » qui a contribué au choix et au positionnement de la recherche. Cette demande partait du constat d'un déficit de mobilisation des acteurs-habitants[4] pour le projet territorial de la commune et soulignait la nécessité de stimuler de façon pérenne leur mobilisation, notamment par la formation des acteurs locaux au sujet des problématiques environnementales et du cadre référentiel du développement durable.

[3] Défini comme un « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (Commission mondiale sur l'environnement et le developpement (CMED), 1989, p. 47). Les guillemets associés au terme dès le titre du sujet renvoient à une intention critique constante à l'égard du développement durable et de ses corrélats tels que l'idée de « gouvernance » environnementale, territoriale ou locale et celle de la « démocratie participative ». Les guillemets seront utilisés ponctuellement, pour insister sur une orientation critique.

[4] Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte. Nous sommes toutefois conscient du biais que cela induit dans les représentations socioculturelles puisque les mots nous agissent souvent plus que l'on agit par ces derniers.

En outre, toujours dans un souci d'allègement du texte, nous utiliserons le terme d'habitant plutôt qu'acteur-habitant, bien que notre intention de départ était, par l'usage d'une telle expression, de remettre en cause la vision passive de l'habitant. Nous mobiliserons l'expression acteur-habitant en relation avec les acteurs issus de l'expertise scientifique, de type professionnel ou scientifique, ou pour insister sur la dimension actorielle de l'habitant.

La démarche de projet territorial A21L vise en effet à promouvoir une politique publique de planification du développement durable depuis les territoires locaux. Le développement durable constitue un cadre référentiel pour les politiques publiques qui cherchent à encourager un développement territorial par des procédures de décision moins centralisées, s'appuyant sur la recherche d'un dialogue avec les acteurs locaux afin d'obtenir l'acceptabilité sociale susceptible de légitimer la prise de décision[5]. Ces démarches participatives vont de la consultation des habitants, recherchant leur simple adhésion, à une implication plus intégrée et participative dans le processus de décision (Bacqué *et al.*, 2005 ; Rémi Barbier et Larrue, 2011; Beuret, 2006 ; Blondiaux, 2008b ; Fourniau et Blondiaux, 2011 ; Sintomer, 2007). Elles s'inspirent de la théorie délibérative au cœur de laquelle se situe la formation des citoyens entendue comme une « socialisation du public » à une éthique de la discussion (Bacqué *et al.*, 2005 ; Rémi Barbier et Larrue, 2011; Cossart, 2010a ; Godbout, 1983 ; Mazeaud *et al.*, 2016 ; Talpin, 2013 ; Vitiello, 2013). Or, cette association entre politique et formation n'est pas nouvelle et se serait même accentuée, non sans soulever des débats critiques en éducation et formation des adultes, au centre desquels se noue la réflexion critique sur le rapport au savoir structurant les débats à l'origine de l'éducation des adultes en France.

[5] Ce dialogue est aujourd'hui omniprésent dans le contexte social. À tel point que dans un ouvrage récent, parlent du dialogisme comme étant devenu un paradigme au sein de la philosophie des sciences humaines et dans bien d'autres domaines. Dans leur ouvrage, le dialogue n'est pas la délibération et fonctionne plutôt, en tant qu'*idéotype*, ouvrant sur l'étude du *dialogique*, lequel couvre un champ qui inclut la délibération, et non le contraire. Dans notre perspective de recherche, la dialogique du savoir, plus spécifiquement environnemental, partage la volonté de questionner ce paradigme dialogique. Pour ce faire, elle envisage la dialogique comme un certain type de rapport au savoir, dans sa triple déclinaison d'un rapport à soi (dialogue intérieur), d'un rapport aux autres (intersubjectivité) et d'un rapport au monde (interobjectivité avec les réalités socioécologiques). D'autre part, cette dialogique du savoir environnemental porte attention à l'usage du « temps » − en tant que métaphore sociale pour appréhender la durée ; les parenthèses signalant ce recul critique (cf. note 55) – en ce sens que le « temps » se trouve au cœur du cadre référentiel du « développement durable » notamment, impliquant la prise en compte de la diversité des temporalités socioécologiques.

Dans le cadre du développement durable et de la gouvernance environnementale, la communauté des chercheurs est sollicitée pour éclairer la complexité des questions environnementales (Lepage *et al.*, 2003 ; Milot, 2009 ; Simard *et al.*, 2005). Mais de telles questions sont souvent vives et controversées, reposant fréquemment sur des savoirs non stabilisés. La confrontation des savoirs et des positions entre acteurs issus de communautés différentes (communauté d'expertise de type académique ou professionnel, communauté d'acteurs-habitants, « citoyens ordinaires » ou décideurs politiques et économiques notamment) est un enjeu fort, aussi bien social qu'écologique pour le bien-être des habitants et le bien-vivre au sein de leur territoire. Dans ce contexte, une meilleure connaissance des dynamiques socioécologiques représente un enjeu de formation et d'apprentissage pour éclairer les décisions à prendre « en univers controversé » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001 ; Godard, 1993). En effet, ces décisions sont marquées par des controverses liées à l'incertitude scientifique, la confrontation d'intérêts, des connaissances non stabilisées et des phénomènes socioécologiques instables et plus ou moins irréversibles, ainsi que la complexité qui caractérisent les réalités et problématiques environnementales et plus largement les systèmes socioécologiques et territoriaux partagés par une diversité d'êtres vivants.

Or, ces systèmes socioécologiques sont « tapissé[s] de processus temporels » (Le Moigne, 1994) et sont menacés dans leur durabilité. Les géographes utilisent des concepts tels que celui de géosystème ou plus fréquemment d'anthroposystème pour tenir compte de l'expérience et de l'action de la durée, l'usage du « temps »[6], sein des systèmes socioécologiques (Vergnolle-Mainar, 2007). En effet, les géographes de

[6] Les guillemets accolés au terme du « temps » signalent le regard critique que nous portons sur ce concept qui n'a pas d'existence en tant que substance, forme *a priori,* telle que la conçoit Kant. Il est un construit, une métaphore qui en vient à être naturalisée, réifiée comme une catégorie *a priori* dotée d'une existence réelle, alors qu'il reste une abstraction métaphorique.

l'environnement Bertrand et Bertrand (2002, p. 257) considèrent que le temps est devenu la seule et vraie « question-vive » de nos jours. Selon Métailié et Bertrand (2006, p. 110), « la notion de développement durable est la première transcription de l'inquiétude environnementale qui a saisi la société », et une tentative pour inscrire les logiques courtermistes socioéconomiques et politiques dans la longue durée. Interrogeant le concept de durabilité, Ost (2001) rejoint ces auteurs au sujet de l'enjeu des relations entre l'usage du « temps » et les problématiques socioécologiques. Il estime que le développement de projets de développement durable manifeste autant les symptômes d'une « crise du temps social » que les réponses apportées par les sociétés. Cet impératif du projet s'inscrit plus largement dans ce rapport au temps qui constitue une dimension fondamentale de la crise environnementale définie par C. Beck comme « une discordance entre une dynamique sociale et celle du milieu biophysique ou [qui peut aboutir] à la transformation du système des acteurs concernés ». En effet, une dynamique renvoie à l'évolution de relations entre forces en présence ; la discordance entre dynamiques sociales et biophysiques implique donc les temporalités environnementales.

Une meilleure connaissance et compréhension des temporalités de l'environnement (politique ou écologique, par exemple), de leur place et de leur rôle nous paraît contribuer à une appréhension plus fine de l'incertitude et de la complexité qui caractérisent les problématiques environnementales. Un dialogue des savoirs prenant en compte les temporalités environnementales[7] ouvre sur une meilleure connaissance

[7] Les temporalités environnementales c'est-à-dire socioécologiques, sont entendues comme l'expérience, l'action de la durée *dans* et *par* des actants humains et non-humains au sein de sociétés et de réalités biophysiques (expériences et action de la durée, intrinsèques aux réalités biophysiques), et pour les humains seulement − jusqu'à preuve du contraire, les préoccupations et façons de « vivre » impliquant la construction de temps, afin d'appréhender les relations évolutives entre écosystèmes, des sociétés, des individus. Ces relations évolutives sont envisagées selon des catégorisations multiples (politiques, économiques, continu, discontinu, par exemple), ouvrant sur une diversité de dimensions et d'usages de la durée, en tant qu'elle se construit comme autant de temps sociaux divers.

des processus socioécologiques et des seuils d'irréversibilité que les sciences de l'environnement tentent de définir.

Un croisement entre géographie, éducation et formation[8] relatives à l'environnement peut contribuer à sensibiliser à la multiplicité des « temps » en jeu dans les territoires de vie et ainsi « remettre à sa place le catastrophisme culturel parmi les croyances apocalyptique et millénariste » (Bertrand et Bertrand, 2002, p. 240). Il s'agit de ne pas en rester à un sentiment d'impuissance et de perte de signification dénoncé par des auteurs associés à la critique sociale , ou qui préoccupent les chercheurs en éducation à propos de l'apprentissage et de l'engagement en relation avec les questions environnementales (Breiting, 2009 ; Crowther et Lucio-Villegas, 2013 ; Orellana, 2002 ; Seidel, 1998 ; Villemagne, 2005). Par un tel croisement, cette recherche souhaite ouvrir des avenues exploratoires en termes de nouvelles pistes de réflexion plus que de solutions.

La stratégie globale que nous adoptons est l'étude de cas. Celle-ci portera sur la dynamique dialogique intervenant à l'occasion de la démarche participative de l'Agenda 21 Local (A21L) de la commune d'Aspet (France). Mais nous ne pouvions faire autrement que de situer ce cas dans une perspective territoriale et participative à la fois plus large et plus intégrée. En effet, la recomposition territoriale est d'autant plus saillante que les dynamiques induites par la réforme territoriale survenue au

[8] Compte tenu de notre orientation en éducation et formation auprès des adultes relative à l'environnement, comme développé dans notre cadre théorique, nous nous inspirerons des travaux de l'écoformation, dans sa tension féconde entre *hétéroformation*, *autoformation* et *écoformation*, autour des travaux de Pineau et Lesourd notamment. Nous y ajouterons une seconde tension proposée à partir des réflexions d'Honoré, mais aussi Beillerot, entre autres, celle entre formation et éducation. En effet, le terme d'éducation étant connoté par l'action des adultes sur les enfants, avec une conception hiérarchique de l'autorité de l'éducateur, tandis que la formation nait d'une interrogation et réflexion critique à l'égard de l'éducation – non sans éviter une récupération économico-instrumentale par la suite. La formation met l'accent sur le processus de changement et l'interrogation de l'expérience, notamment éducative, et plus largement, le processus de développement de la personne.

moment de la recherche sont encore en cours d'intégration. Elles ont bouleversé les territoires administratifs et leurs relations, non sans impact sur la temporalité et la spatialité de la recherche. Cette recomposition territoriale interroge grandement le rapport des habitants à leurs territoires, à son évolution au regard de l'échelle de décision et de « gestion », comme du suivi des projets et des réalités socioécologiques.

Afin de pouvoir envisager cette recomposition territoriale et son jeu d'échelles jusque dans ses questionnements les plus récents, la stratégie de l'étude de cas imbriqués (*embedded case study*) a été d'abord envisagée. Une telle stratégie de recherche permet d'étudier un système constitué de plusieurs sous-unités de cas en relation avec le cas global (Yin, 2009). En l'occurrence, il s'agissait d'étudier deux sous-unités d'un cas global, soit le système spatial en recomposition territoriale, et donc aux limites floues, constitué par deux sous-unités *a priori,* qui devaient correspondre à la commune d'Aspet et son A21L et la Communauté des communes des trois vallées (CC3V) lançant à son tour une démarche participative et territoriale, dite « charte des ressources naturelles et de développement local » (CRNDL). Cependant, au terme de la récolte de données et des premiers traitements, mais aussi des perturbations que les réformes territoriales ont entraînées, la faisabilité d'une étude de cas imbriqués s'est avérée trop ambitieuse. Nous avons donc décidé de restreindre notre recherche à une seule unité de cas : l'étude de cas de la démarche A21L de la municipalité d'Aspet, et ce de manière approfondie tant les données collectées se sont avérées fécondes. Toutefois, les apports de l'étude de cas imbriqués qui avaient été amorcés sont ponctuellement mobilisés dans une perspective heuristique, pour éclairer le cas paradigmatique de la dynamique dialogique de l'A21L, mis en œuvre par la municipalité d'Aspet. Ces apports sont également abordés en discussion.

Le premier chapitre de cette thèse portera sur la problématique envisagée d'abord sous trois angles : institutionnel, géographique et éducationnel. Nous ajouterons une section explicitant la problématique spécifique du terrain de recherche investigué. Nous achèverons ce chapitre par l'exposé du problème et des objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre abordera les assises théoriques de cette recherche du point de vue géographique et éducationnel, ainsi que son cadre conceptuel d'ordre transdisciplinaire.

Le troisième chapitre explicitera le cadre méthodologique de cette recherche et son opérationnalisation autour des différentes stratégies utilisées. Une dernière section examinera la pertinence de la recherche au regard des résultats espérés.

Les quatrième et cinquième chapitres présenteront sur les résultats de cette recherche centrés sur notre premier objectif de recherche cherchant à caractériser la dialogique du savoir environnemental et les temporalités environnementales impliquées.

Un sixième chapitre traitera notre second objectif général de recherche centré sur les enjeux épistémologiques, politiques et stratégiques : nous y présenterons un ensemble d'observations critiques des résultats présentés au chapitre précédent.

Un septième chapitre sera consacré à la discussion générale avant la conclusion de la thèse. Il s'agira d'interroger la portée de cette recherche, son utilité et ses avenues aussi bien d'un point de vue théorique que pratique, tout en considérant ses limites.

CHAPITRE I

UNE PROBLÉMATIQUE SOUS DIFFÉRENTS ANGLES

La problématique de cette recherche est d'abord présentée sous trois angles différents étroitement articulés dans la conception du projet : un angle géographique, un angle institutionnel et un angle éducationnel, la dimension environnementale traversant ces trois perspectives. Une deuxième envisage la problématique au regard du terrain de recherche investigué. Vient ensuite la section exposant le problème et les objectifs de recherche. L'entrée géographique ancre la problématique dans une concrétude associée au terrain, permettant de mieux comprendre les enjeux de cette problématique sous l'angle institutionnel et éducationnel. Le retour au terrain en fin de chapitre se trouve alors nourri des apports croisés des différents angles d'approches de la problématique.

1.1 Problématique envisagée sous l'angle géographique

Si, de prime abord, il semblait pertinent de commencer par l'angle institutionnel et de poursuivre par l'angle géographique et l'angle éducationnel, pour finir par une section axée sur l'ancrage du terrain, une entrée générale par la géographie articulée sur l'angle institutionnel comme section pivot avec l'angle éducationnel pour finir par la présentation concrète du terrain et l'énonciation du problème de recherche permet une meilleure fluidité problématique.

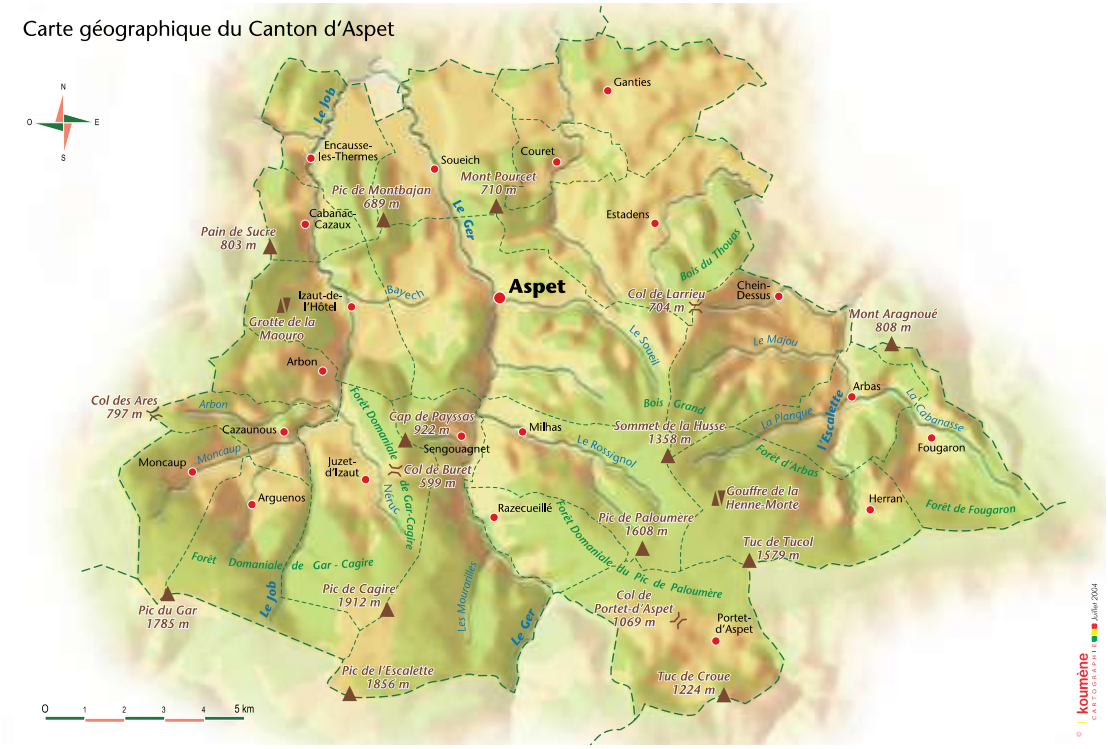
1.1.1 Le phénomène géographique englobant de la recomposition territoriale

Le phénomène géographique de la recomposition territoriale est étroitement lié à la planification territoriale qu'il englobe, et donc à la perspective institutionnelle. Mais il englobe cette perspective institutionnelle par la multiplicité de ses aspects et dynamiques géographiques impliquant l'habiter des territoires. Notre propos sera centré sur le contexte rural et montagnard de cette recomposition territoriale et des mutations de l'habiter de la Nature[9]qu'elle sous-tend.

1.1.1.1 Aspet et son ancien canton, un contexte paradigmatique

L'ancien canton d'Aspet au centre duquel se trouve la commune d'Aspet, chef-lieu du canton, regroupait 21 communes pour une population de 5000 habitants au total, contre 1000 habitants pour la commune d'Aspet.

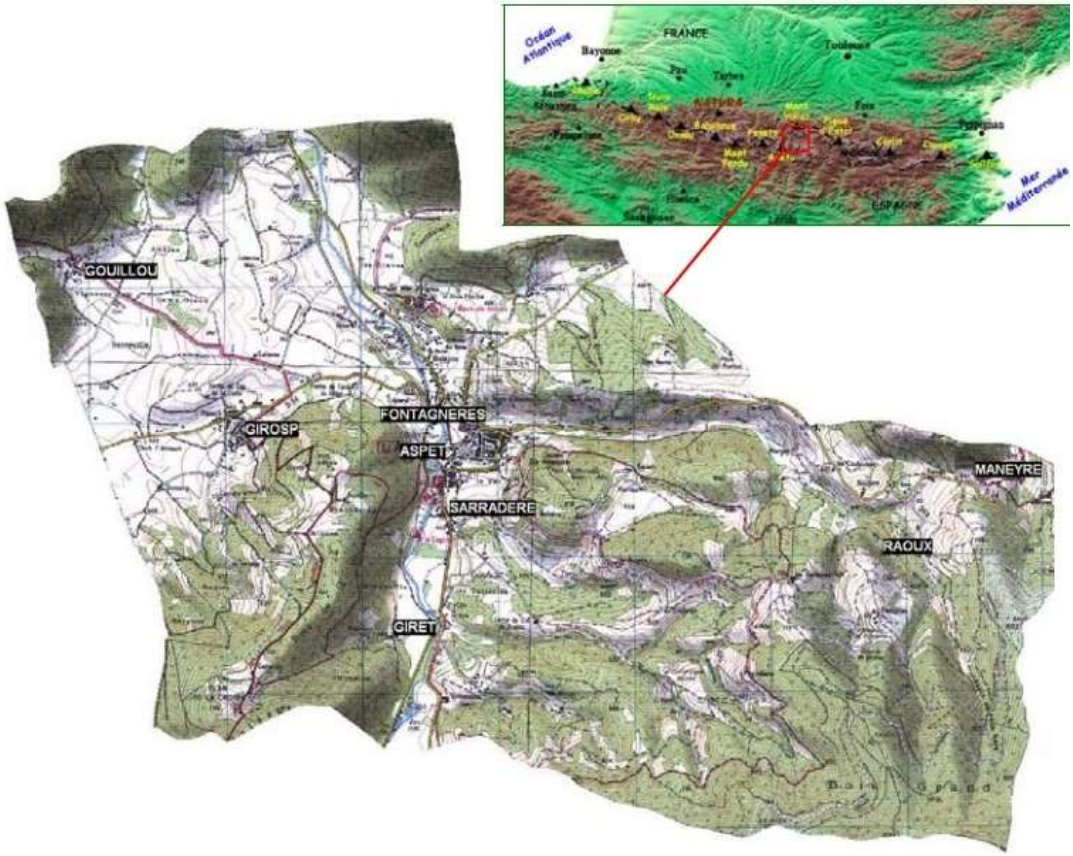
[9] Nous réserverons la majuscule quand il s'agira d'évoquer la Nature pour autant que le monde biophysique concerne la société, et afin de ne pas confondre avec le terme commun de nature pour lequel nous utiliserons la minuscule. Nous n'ignorons pas les débats qui existent autour de ce clivage structurant de la Modernité et au-delà, entre « culture » et « nature ». Un tel clivage éminemment problématique donne lieu à toute une série de césures entre raison et déraison et ses multiples déclinaisons et pratiques divisantes. Nous adhérons à la définition qu'en donne Lussault (2013f, p. 708) : « la nature est l'ensemble des phénomènes, des connaissances, des discours et des pratiques résultant d'un processus sélectif d'incorporation des processus physiques et biologiques par la société ». Nous mentionnerons également pour son intérêt la définition de Lévy et Emelianoff (2014, p. 5) : « la nature est l'acte par lequel les humains en société transforment les mondes bio-physiques en environnements de leur existence ».



Carte oekoumene-cartographie.fr/. (2004, juillet). *Carte géographique du canton d'Aspet* (cédée très aimablement et gratuitement par l'auteur P. Valentin).

Figure 1.1 L'ancien canton d'Aspet et ses 21 communes (relief, réseau hydrographique et découpage communal)

Le village est situé sur un éperon, au confluent de deux petites vallées, dont l'une accueille la rivière du Ger, affluent de la Garonne. Le paysage est dominé par le massif du Cagire, qui culmine à 1912 mètres, tandis que le Sud de la commune d'Aspet marque le départ de la plaine de la Garonne qui s'ouvre au Nord.



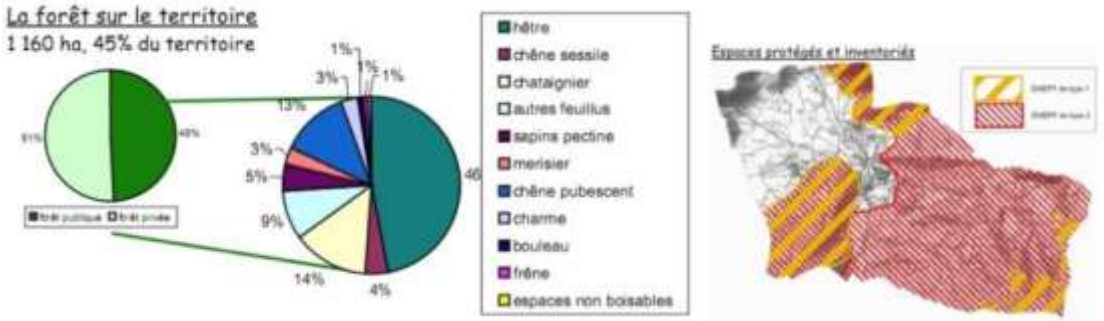
Un agrandissement est présenté à l'*APPENDICE A*

Tiré de Cabinet ECTARE/MC2 Consultants/Atelier Fauré Turner (2007). *Commune d'Aspet – Elaboration de l'Agenda 21 local – Diagnostic partagé*, p. 14.

Figure 1.2 Jeu d'échelles. La commune d'Aspet (extrait de la carte IGN au 1/25 000) dans les Pyrénées Centrales

Le Sud du canton est pentu et largement couvert par une forêt dominée par les feuillus et des prairies gagnées par l'enfrichement. Une partie de cet espace montagnard est classé en zone d'intérêt biologique (ZNIEFF) c'est-à-dire qu'il constitue un ensemble d'un grand intérêt écologique, paysager au niveau régional, national et international comme haut lieu de la spéléologie, notamment en raison de

structures karstiques[10], structure géomorphologique qui aura son importance en termes de mémoire environnementale. Les hachures rouges sur la carte des espaces protégés et inventoriés de la commune d'Aspet correspondent au type ZNIEFF 2 (*grands ensembles naturels riches et peu modifiés, offrant des potentialités biologiques importantes*), tandis que les hachures jaunes renvoient au type ZNIEFF 1 (*secteurs de grand intérêt biologique ou écologique*), soit les 2/3 du territoire.



Tiré de Cabinet ECTARE/MC2 Consultants/Atelier Fauré Turner (2007). *Commune d'Aspet – Elaboration de l'Agenda 21 local – Diagnostic partagé*, p. 16.

Figure 1.3 La forêt et les espaces protégés du territoire communal d'Aspet

Ce territoire de piémont est représentatif des Pyrénées centrales par l'articulation de deux types d'espaces géographiques caractéristiques des problématiques environnementales et spatiales en montagne : des espaces fortement marqués par l'exode rural et la forte baisse de la présence agricole, avec comme corollaire un enfrichement préoccupant des terres et parcelles abandonnées, donnant lieu à une « crise globale du système local » (Despin, 2003, p. 279) ; des espaces de vallées reliés aux grands axes de circulation Est-Ouest Nord-Sud, notamment au Sud articulés par des cols, appelés « ports » permettant le franchissement de la chaine

[10] Le karst est une structure géomorphologique composée de roches carbonatées, essentiellement des calcaires, qui vont être marquées par l'érosion hydrochimique et hydraulique.

pyrénéenne. Cette partie des Pyrénées est donc caractérisée par une « structure en râteau » héritée des langues glaciaires qui ont approfondi et élargi les vallées orientées Nord-Sud pour la plupart, obliques par rapport à l'orientation Est-Ouest de la chaine (Taillefer, 1974). Cette structure en cellules tend limiter la communication entre les petits pays de fond de vallée et par là même renforcer la « personnalité » de chaque vallée[11].

Le pays d'Aspet est constitué de la confluence des trois vallées de l'Arbas à l'Est, du Ger au centre et du Job à l'Ouest. Elles sont moins alignées et isolées qu'en Ariège, avec par ailleurs une série de seuils empruntant des cols peu élevés permettant des liaisons faciles entre bassins voisins, tel le col des Ares (797 m) à l'Ouest connectant le bassin du Ger et du bassin de Frontignan. Suivant une configuration classique pour les Pyrénées, les villages sont installés à 400 m d'altitude et profitent de petits bassins et des couloirs emplis d'alluvions. Ils y aménagent historiquement des activités agro-sylvo-pastorales dépendantes de l'étagement bioclimatique et altitudinal (Taillefer, 1974). En cela, ces communautés ont construit un géo-anthroposystème[12] montagnard qui a marqué la ruralité des Pyrénées centrales, à partir d'une « source » pour le

[11] Comme le montre le programme de recherche Archaeomedes (Favory et Van der Leeuw, 1998), l'inertie des structures sociales historiques de l'habiter (villages, marchés, relations familiales par exemple) tend à prolonger de telles spatialités, et ce, malgré les aménagements du réseau routier et les moyens de communication actuels permettant de surmonter de tels obstacles. Les temporalités sont toujours relatives à la période concernée. Suivant l'expression d'Élias (1996) et l'analytique temporelle de Ricœur (1983) « temporer » implique un travail narratif de mise en intrigue cherchant à re-présenter l'action par le langage et ses symboles, ouvrant nécessairement sur un agencement des faits en système et une « transposition métaphorique » du champ pratique et de ces aspects, dépendant de la période concernée, de son *épistémè* (un système de discours, notamment scientifiques et de leurs relations caractérisant une époque) , de sa *chronosophie* (mode d'appréhension du temps avec la *chronométrie*, la *chronologie*, la *chronographie)*, qui est une manière de penser le temps par un « questionnement de l'avenir, qui prétend aboutir à des réponses permettant de s'en représenter de façon véridique, sinon les menues particularités du moins les grandes lignes » (Pomian, 1990, p. V).

[12] Nous définirons les concepts de système socioécologique, d'anthroposystème, de géosystème dans leurs relations théoriques et l'usage qui en sera fait dans notre recherche (cf. section 2.1.1.2).

géosystème, que l'on pourrait identifier comme cet étagement, avec ses temporalités phénologiques, saisonnières et bioclimatiques (crues décennales, centennales)[13]. Ce sous-système axé sur la source, envisagée du point de vue naturaliste, notamment en ce qui a trait aux temporalités, dans leur substance biophysique (sans pouvoir bien sûr se couper du social-historique, autrement dit, des temporalités de l'anthropisation). Ce sous-système avec ce « temps de la source » sont bien entendu interprétés et utilisés par les sociétés humaines qui y projettent une médiance (un sens du milieu)[14] déterminante des « ressources », sylvo-agro-pastorales avec leurs temporalités environnementales (temps de la transhumance, temps de la gestion environnementale des pelouses pastorales, des prairies, des forêts, de leur production et de leur mise en marché dans les vallées, bourgs et métropoles par exemple).

De nos jours, le désenclavement des vallées et leur raccordement aux différents réseaux de communication commandés par les métropoles restent un enjeu de développement, au moins dans le discours politique. À une ruralité ancienne organisée sur les activités sylvo-agro-pastoralistes, a succédé une fragmentation des espaces urbanisés et de réserves de type touristique ou de villégiature (Despin, 2003). Cet héritage rural et les migrations hebdomadaires ou encore les installations de néoruraux réactivent cette mémoire de la civilisation rurale (temporalités du « ressourcement », celles associées à la mise en patrimoine et de ses pratiques de nature très variées dans leurs rythmes). Elle se cristallise autour d'un retour vers une « Nature authentique » et ses paysages agro-sylvo-pastoraux à valoriser, par exemple

[13] Bertrand et Bertrand (2002, 2014) ont affiné leur modèle du géosystème en le déclinant selon un triptyque (Géosystème, Territoire, Paysage), qui fait jouer une « valse à trois temps », le « temps » de la source à dominante biophysique mais au regard de l'anthropisation, de la ressource à dominante socioéconomique et du ressourcement à dominante socioculturelle.

[14] Selon Berque (2000b, p. 48), la médiance est le sens que les acteurs donnent à un milieu naturel et/ou de vie ; le milieu étant « la relation d'une société à l'espace et à la nature », relation à la fois physique et phénoménologique.

par des écomusées[15], ou à protéger autour par exemple du projet d'un parc naturel du Comminges. Il s'agit de mettre en valeur les patrimoines naturels et culturels de montagne, avec leurs ressources territoriales associées. Cette « transformation radicale du monde pyrénéen » avec la valorisation du « modèle d'aménagement patrimonial » (Despin, 2003) se trouvent au cœur des enjeux de la recomposition territoriale, que tente d'appréhender la planification territoriale publique enjoignant les élus à « mettre en cohérence » leur territoire par des schémas de cohérence territoriale (SCOT) à des échelles supra-communales (Clarimont et Vlès, 2009).

Le canton d'Aspet connaît donc différentes *dynamiques géographiques* et plusieurs enjeux socioécologiques. Plus spécifiquement, les d*ynamiques de peuplement* peuvent être envisagées de manière dialectique, entre dépeuplement lié à une ancienne ruralité montagnarde résiduelle, réinvestie récemment et de manière ponctuelle par des néoruraux qui viennent de régions françaises éloignées voire de régions européennes. Néoruralité, rurbanisation recoupent bien entendu des d*ynamiques environnementales,* entre problématiques d'enfrichement des espaces pentus, gestion des risques et idéalisation d'une Nature vécue territorialement selon une grande diversité de temporalités (vacances, loisirs hebdomadaires, selon les âges de la vie par exemple). Des *dynamiques territoriales* enfin, en pleine recomposition institutionnelle, représentationnelle, qui obligent à reconsidérer l'habiter de ces espaces et à mobiliser un ensemble de savoirs anciens et nouveaux, afin de vivre au mieux ces territoires souvent fragilisés par la rapidité des mutations géographiques, qu'elles soient démographiques, culturelles, écologiques ou institutionnelles. Or, l'A21L d'Aspet est l'un des premiers à avoir été lancé dans les Pyrénées, de même que la CC3V fait partie des premières communautés des communes. Par ailleurs, la

[15] Un projet d'écomusée est actuellement à l'étude pour le pays aspétois. Le 19/08/2016. « L'idée d'un écomusée », *La Dépêche du Midi.* Récupéré de http://www.ladepeche.fr/article/2016/08/19/2403045-expo-l-idee-d-un-ecomusee.html

démarche A21L a en partie inspiré le projet territorial dit de « charte des ressources naturelles et de développement local » à l'échelle de l'ancienne CC3V. Ce territoire correspondant au périmètre de l'ancien canton d'Aspet offre donc un contexte d'étude particulièrement pertinent dans le cadre d'une étude de cas centrée sur l'A21L de la commune d'Aspet, afin d'en étudier la dialogique du savoir environnemental intervenant entre acteurs impliqués au sein de ce territoire en projets de « développement durable », considérant les temporalités environnementales.

1.1.1.2 L'accompagnement de la recomposition territoriale par les politiques publiques décentralisatrices et de démocratie locale

Travailler sur des territoires locaux en projets de « développement durable » implique de clarifier le processus de recomposition territoriale qui se déploie depuis plusieurs décennies sur le territoire français, mais aussi européen (Giraut, 2002 ; Lajarge, 2002). De manière générale, la plupart des géographes considèrent que la recomposition territoriale manifeste un nouveau rapport sociétal à l'espace, aussi bien individuel que collectif. Il s'exprime par des modes de vie et des pratiques d'habitat, de mobilité, mais aussi de gestion territoriale, non sans lien avec les pratiques discursives et plus spécifiquement communicationnelles. En première approche, la recomposition territoriale est appréhendée par un redécoupage du maillage territorial et par un emboîtement d'échelles plus rationnel. Mais en seconde analyse, ce redécoupage renvoie en définitive à « une mutation de l'État moderne qui est en passe

de rompre avec l'unicité de sa référence territoriale » (Lajarge, 2012, p. 112)[16]. La décentralisation est l'une des politiques publiques qui vont accompagner le phénomène de la recomposition territoriale auprès des acteurs. Malgré un objectif affirmé de rationalisation des découpages territoriaux pour améliorer la gestion territoriale, la décentralisation tend à inscrire de nouveaux échelons territoriaux qui se superposent aux territoires hérités, complexifiant la recomposition territoriale à l'œuvre, sur fond de mise en concurrence des différents niveaux de l'État, ouvrant sur de nouvelles alliances et partenariats à nouer pour les acteurs locaux, mais de manière réticulée (réseaux) [17] (cf. section 1.2).

La coprésence de deux niveaux de pouvoirs centraux (le national et l'européen) et la coprésence de deux pouvoirs locaux (le communal et le communautaire ou l'intercommunalité) tirant chacun leur légitimité du suffrage universel direct complexifient la lecture territoriale de l'organisation politico-administrative française. Aucun territoire ne peut se targuer de contrôler l'exhaustivité des fonctions et des compétences, qu'elles soient sociales, culturelles, économiques ou même politiques. Or, historiquement et politiquement en France, cette exhaustivité des fonctions sur un territoire clairement délimité recoupait ne certaine exclusivité du pouvoir, contribuant

[16] Avant les années 90, l'expression « aménagement du territoire » français prévalait, selon une vision spatiale fonctionnaliste, c'est-à-dire s'appuyant sur une acception abstraite de l'espace qui structurait la planification territoriale de l'après-guerre, alors dirigiste voire démiurgique (période des « grands chantiers »). Cette planification territoriale est portée par les services de l'État délimitant de manière fonctionnaliste les « aires d'influences », les « zones prioritaires » ou les « secteurs d'interventions ». Cette délimitation d'espaces abstraits fait disparaître les territoires, au profit de l'idée d'un territoire national à garder « en équilibre », selon Lajarge (2012, p. 151).

[17] La loi NOTRe qui met en œuvre les dernières réformes territoriales illustre cette assertion qui se trouve au cœur du contexte de cette recherche. Au cœur de ces réformes, la remise en question du vieux couple ville/campagne par la puissante dynamique géographie métropolitaine qui a entraîné comme conséquence institutionnelle « l'agrandissement de la maille de gestion territoriale de premier niveau par l'instauration progressive d'une supra-communalité » (communauté de communes, communauté urbaine) ».

à façonner une identité territoriale collective dépassant les identités individualisantes (cf. les travaux de Retaillé [1997], notamment). Au-delà, selon Vanier (2002b), c'est le principe même de souveraineté de l'État moderne qui est en cause, notamment en lien avec le « chantier fédéral » de l'Union européenne avec ses normes et ses incitatifs non sans effets politiques.

Aussi le terme de complexité est celui qui revient le plus fréquemment sous la plume des géographes pour caractériser la recomposition territoriale, à plus forte raison avec les dernières réformes territoriales menées à un rythme effréné.

Dans de nombreux pays centralisés, le cadre référentiel[18] du développement durable et ses corollaires de la gouvernance environnementale et de la participation publique se déploient en contexte de décentralisation des territoires. Celle-ci augmenterait les possibilités d'innovation, encouragerait la participation publique et renforcerait les capacités locales de gouvernement (Duran et Thoenig, 1996, p. 596). Il s'agit de « transférer une part du pouvoir exercé par un État à des entités politiques ou administratives d'échelon inférieur » (Ohnet, 2013, p. 246). Désormais, le territoire plus que l'appareil d'État constitue le lieu de définition des problèmes publics, à plus forte raison pour les problèmes environnementaux (Duran et Thoenig, 1996). Mais dans le même temps, Duran et Thoenig (1996, p. 610) rappellent que

[18] Un référentiel « est constitué d'un ensemble de prescriptions qui donnent sens à un programme d'action publique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs. Il s'agit à la fois d'un processus cognitif fondant un diagnostic et permettant de comprendre le réel (en limitant sa complexité) et d'un processus prescriptif permettant d'agir sur le réel » (Muller, 2010, p. 556). Ce concept s'inscrit dans une perspective d'analyse cognitive des politiques publiques, ces dernières n'étant pas seulement des espaces où s'affrontent des acteurs en fonction de leurs intérêts, elles sont aussi le lieu où une société donnée construit son rapport au monde et donc les représentations socioculturelles qu'elle se donne pour comprendre et agie sur le réel tel qu'il est perçu.

> […] la plupart des politiques publiques sont construites en référence à des espaces qui ont de moins en moins à voir avec la géographie institutionnelle politico-administrative. Or le territoire a jusque-là constitué avec la légitimité la principale dimension caractéristique du pouvoir politique dans la mesure où il constitue le cadre dans lequel s'exprime la souveraineté.

Il s'agit donc de considérer davantage la spatialisation des problèmes et des réseaux d'acteurs, plus que les échelons territoriaux qui seraient pertinents *a priori* (autrement dit le mythe de l'idée d'optimum territorial) face à une liste de problèmes sectorisés. L'État plus encore que les élus locaux, promeut la négociation comme la participation institutionnelle pour remédier à la dissociation croissante qui s'est opérée entre territoires et problèmes. À l'instar de Duran et Thoenig (1996), plusieurs auteurs insistent cependant sur le fait que la politisation des scènes locales multiplie les occasions de conflits entre acteurs incluant les conflits entre État et collectivités locales (Godard, 1989 ; Pasquier *et al.*, 2013 ; Reichel *et al.*, 2009 ; Swyngedouw et Kaika, 2005 ; Torre et Wallet, 2012). Il semble que la diffusion des procédures issues de la démocratie technique et de ses instruments de rationalisation managériale, adossée à une certaine conception délibérative, contribuent d'une certaine manière, à la technicisation et à la dépolitisation des scènes locales dans le cadre référentiel du développement durable comme le montre l'ouvrage de Scarwell et Roussel (2006) pour l'exemple d'A21L de grandes métropoles, ou les travaux de Roussary (2010) sur la gestion de l'eau, s'appuyant notamment sur Lascoumes et Le Galès (2004), ainsi que ceux de Comby (2014, 2015), en lien avec les changements climatiques, ou encore ceux de Faure (2007) et de Reigner (2013), ainsi que le rapport de Polère (2014), davantage en lien avec la question de la gouvernance territoriale et des dynamiques de décentralisation et d'intercommunalité.

Nous pourrons nous appuyer sur plusieurs travaux abordant les rôles endossés par les élus et les professionnels chargés d'assurer des missions en rapport avec les démarches participatives (Bombenger, 2011 ; Gourgues, 2012 ; R. Lefebvre, 2007) et

plus largement encore, les langages mobilisés par les parties prenantes (Rui, 2004), jusqu'aux citoyens eux-mêmes autour des travaux de Talpin (2006, 2008, 2011), entre autres. Selon ces auteurs, l'influence du processus d'institutionnalisation de la participation publique sur les scènes locales développe la figure d'un « citoyen dialogique » en recherche de reconnaissance selon l'expression de Rui (2004).

1.1.2 La mutation des espaces ruraux

La recomposition territoriale et ses politiques publiques décentralisatrices et de démocratie locale ont favorisé le regroupement de communes (36 000 en France) depuis notamment le dernier tiers du XXe siècle. Si l'espace rural français est vaste et comprend les deux tiers des communes de la France métropolitaine selon l'INSEE[19], 95 % de la population française vit sous l'influence des villes. La concentration de la population dans les villes alimente le changement de relation à la Nature qui est désormais vécu par des représentations construites largement depuis l'urbanité, ce qui ne va pas sans soulever des problèmes depuis les espaces vécus en milieu rural et montagnard tels que le pays de Comminges dont fait partie Aspet.

1.1.2.1 Nouvelles ruralités et nouveaux rapports à la Nature

Les territoires locaux en milieu rural et montagnard connaissent une recomposition territoriale spécifique marquée entre autres par une multifonctionnalité des espaces

[19] INSEE, Définitions, méthodes et qualité, *Espace rural*, Récupéré le 29 décembre 2015 de http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/espace-.htm

ruraux et un phénomène de rurbanisation[20]. Dans les Pyrénées centrales, la recomposition territoriale qui s'observe aujourd'hui s'inscrit dans le « temps long » des mutations des sociétés de la civilisation pastorale préexistante. Elle contribue à la redéfinition du rapport nature-société (Despin, 2003 ; Papy *et al.*, 2012). Ces dynamiques géographiques se manifestent par des tensions entre anciennes et nouvelles pratiques et entre conceptions de l'espace, notamment concernant la façon « d'habiter la Nature » des acteurs-habitants. Ces spatialités[21] « d'habiter la Nature » (néoruraux et résidences secondaires en campagne, relations très diverses à la forêt ou à l'usage de l'eau par exemple) sont à l'origine de nouveaux conflits, mais aussi de nouveaux partages des usages et des représentations sociales à l'égard des « ressources naturelles ». Le phénomène de résidence secondaire si prégnant dans le monde rural montagnard témoigne tout particulièrement selon Perrot et de La Soudière (1998) ou encore selon Lajarge (2012, p. 28), d'un « rapport renouvelé à une nature pour soi », mais aussi de spatialités et de temporalités différemment vécues.

Ces nouvelles façons d'habiter les territoires ruraux sont également à l'origine d'un renouvellement du questionnement sur la coupure entre urbain et espace rural. Coupure qui est aujourd'hui largement remise en question, au point que certains géographes évoquent de manière polémique la mort de l'ancienne campagne ou des

[20] De manière succincte, la rurbanisation se caractérise par un « retour » des citadins vers les campagnes intervenant dès les années 60-70. Plus précisément, il s'agit d'un processus d'urbanisation rampante de l'espace rural, d'imbrication des espaces ruraux et des zones urbanisées. Il semble opportun d'y associer une diffusion du modèle de l'urbanité entendu comme la représentation prégnante de vivre, d'agir et de penser en fonction de la ville et des images qu'elles suscitent.

[21] L'espace saisit depuis les acteurs à l'occasion d'actions spatiales. La spatialité d'habiter peut s'envisager comme une compétence des acteurs à organiser leur habitat de différentes manières et à différentes échelles quotidiennes.

espaces ruraux (Lévy, 1994b, 2013a ; Lévy et Lussault, 2013a). Bossuet (2013, p. 61) rappelle que

> […] le rural n'est plus l'antithèse de la ville, il est son prolongement naturel comme la ville est devenue le sien. Cette réalité se manifeste à travers les multiples façons dont les personnes appréhendent aujourd'hui les ruralités comme les urbanités, car il faut bien utiliser le pluriel pour qualifier les deux, tant la diversité des investissements personnels et collectifs y est grande.

L'usage du pluriel rendrait compte de sa polysémie (Bossuet, 2013) et permettrait d'éviter une naturalisation du concept et de l'espace décrit. Cela permettrait par ailleurs de la réinterroger à partir de multiples dynamiques et innovations contemporaines (dans les pratiques, les styles de vie…) (Mora, 2008).

1.1.2.2 Les « paysages » des Pyrénées centrales entre idéalisation et mutation

Pour les Pyrénées centrales, Despin (2003) montre que la recomposition territoriale s'est faite largement dans une perspective de spécialisation du territoire, actuellement centrée sur un espace de loisirs et de vacances, gagné par le modèle d'aménagement patrimonial : « une telle recomposition territoriale soulève la question de leur [les Pyrénées centrales] identité par rapport au monde urbain, dont elles tendent à devenir un simple espace annexe dépendant » (p. 295).

Les paysages pyrénéens témoignent de changements rapides dans les dynamiques environnementales depuis les années 50-60 avec le développement de l'enfrichement[22], au point que Métailié (2005) parle d'« âge néoforestier » pour

[22] Dynamique de reforestation anarchique composée essentiellement de taillis recouvrant les aménagements agro-sylvo-pastoraux tels que les réseaux de chemins.

caractériser cette rupture dans les relations société/nature. Ces paysages forestiers de montagne représentent dans nos sociétés l'archétype du besoin de ressourcement au contact de la « nature » et de ses paysages « sauvages », mythifiés et perçus comme étant « hors du temps » (Briffaud, 1994 ; Despin, 2003). Par ailleurs, plusieurs chercheurs rappellent que l'action collective a été un paramètre déterminant de l'organisation des communautés montagnardes (Bozonnet, 1992 ; Rudaz, 2009), notamment sur la gestion commune des ressources (alpages, forêt, eau) comme le rappellent Debarbieux et Price (2012). Plusieurs travaux, tels ceux de Briffaud (1994) ou Soulet (1987), traitent abondamment ce mythe pastoral-montagnard pour les Pyrénées. Un tel mythe endosse l'utopie politique d'un « modèle de démocratie paysanne directe » qui soutient l'idéalisation du rapport entre une société et une Nature originelle. Plus prosaïquement, Rudaz (2009) précise que les processus collaboratifs qu'ont su nouer ces sociétés montagnardes seraient une réponse rationnelle à un environnement contraignant. De nos jours, la référence commune à la montagne possède un pouvoir de mobilisation indéniable, générant des réseaux de solidarité. Mais à l'échelle locale, de telles collaborations se heurtent souvent aux collectivités territoriales, peu enclines à partager leur pouvoir de décision quant à l'avenir de leur territoire et à reconnaitre la légitimité d'acteurs qui se positionnent au-delà des cadres juridictionnels habituellement admis.

1.1.2.3 La montagne comme espace public, l'habiter d'hier à aujourd'hui

Dans une société largement urbaine, la montagne constitue en partie la dimension spatiale de la mémoire d'un espace « naturel » ou « naturalisé ». L'intensité, le contenu et le mode de gestion de cette mémoire déterminent les modalités de la gestion environnementale patrimoniale. Plusieurs géographes (Frelat-Kahn et Lazzarotti, 2012 ; Lévy, 2013b) considèrent que le patrimoine naturel, au même titre

que l'espace public, sont devenus des biens publics spatiaux, étroitement associés à la définition de l'habiter. Despin (2003) montre qu'entre le XIXe et le XXe siècle, les Pyrénées centrales ont subi une transformation radicale, notamment autour des rapports société-nature entraînant une véritable redéfinition du rapport à l'espace. Le modèle de société qui reposait sur le système agro-pastoral va s'inverser en termes de population, de finalités, de rapport au milieu notamment. Ce modèle va subir une transfiguration des valeurs de la civilisation pastorale par le biais de la mise en valeur patrimoniale des paysages de montagne et de la mémoire de ses espaces ruraux (Davasse, Métailié, Carré et Galop, 2011 ; Despin, 2003). Or, les dynamiques patrimoniales relatives aux espaces naturels sont étroitement liées à l'habiter des territoires comme au développement territorial. En cela, ces dynamiques patrimoniales soulèvent de nombreux questionnements éthiques en rapport avec l'habiter et l'inhabitable (justice sociale, solidarité, territoires « déshérités », naturalité des espaces et agir éthique) (Lajarge, 2012 ; Lévy et Lussault, 2013b ; Tollis, 2010).

Cette approche patrimoniale qui mobilise la mémoire socioécologique de la construction des territoires de montagnes et du façonnement de leurs paysages se trouve mobilisée dans la perspective des projets territoriaux de développement durable. Elle intéresse tout particulièrement notre recherche par la circulation et les échanges de savoirs qu'elle met en œuvre au sein des démarches participatives.

1.1.3 Crises et temporalités environnementales

Ces débats scientifiques pour cerner l'espace « rural » et ses mutations se font l'écho d'une crise multiforme qui serait structurante de l'espace rural contemporain, mais qui recoupe d'autres crises de nature différente qui font jouer une diversité de rapport

au temps, que la crise environnementale a tendance à englober par sa portée paradigmatique.

1.1.3.1 Une crise rurale multiforme

Ces débats scientifiques pour cerner l'espace « rural » et ses mutations évoquent une crise multiforme structurant l'espace rural contemporaine. Cette crise renvoie au phénomène de dépeuplement de l'exode rural qui marque les débuts d'un changement civilisationnel et sociétal, celui de la fin annoncée des sociétés rurales fondées sur l'exploitation communautaire de territoires agricoles, à l'avènement d'une civilisation urbaine et industrielle aggravant une crise économique de l'emploi, dominant l'espace rural (Mathieu, 1998 ; Rieutort, 2011).

Cette crise se trouve prolongée par la crise environnementale et ses crises sanitaires. Elle passe alors au statut de « crise existentielle » qui interroge les rapports entre sociétés et nature, comme le montrent pour les Pyrénées centrales les travaux de Despin (2003), entre autres. L'enjeu d'une telle crise existentielle serait celui d'une reconnexion de l'activité agricole avec les spécificités des territoires dans lesquels elle s'inscrit, comme l'évoquent les travaux de Perrier-Cornet (2002a, 2002b) ou encore pour Midi-Pyrénées, les travaux de Duvernoy, Lima et Barthe (2012) portant sur des projets agricoles et leurs relations avec la planification territoriale. Une telle reconnexion des relations entre sociétés et nature soulève le problème de la « gestion » des ressources naturelles. Selon Mathieu (2012b), cette « gestion écologique » d'un espace en crise est nécessairement interdisciplinaire, entre sciences sociales et sciences biophysiques. Cette crise est aussi celle de la difficulté à penser la multifonctionnalité de l'agriculture, ses effets d'entraînement sur d'autres activités en milieu rural. Elle rejoint une crise de légitimité de l'agriculture, notamment à la suite

d'une stigmatisation du rôle néfaste de l'agriculture productiviste sur l'environnement. Désormais, il s'agit de considérer les enjeux que peut représenter la recherche d'une nouvelle légitimité en rapport avec son rôle dans l'entretien des paysages et son potentiel éducatif en relation avec les réalités socioécologiques (visite de fermes, de bergeries, achat de produits en circuits courts s'appuyant une relation vertueuse à l'environnement) (Banos et Candau, 2014).

Les solutions reposent alors sur la réflexion collective recherchant les voies d'une recomposition des différents savoirs et connaissances. Or, plusieurs travaux portant sur les Pyrénées centrales montrent que les savoirs environnementaux vernaculaires ont été niés et leurs habitants méprisés au cours de l'histoire récente et ceci au profit des services de l'État avec des visées aménagistes, par exemple concernant les forêts (Despin, 2003 ; Métailié, 2006).

Une autre solution complémentaire passerait par les projets de territoire permettant de recomposer ces territoires aux échelles locales et régionales en re-territorialisant les politiques publiques d'aménagement et de développement (Lescureux, 2005). Mais un tel programme révèle la crise de l'intérêt général et son support traditionnel de l'administration de l'État. Cette crise que l'on pourrait considérer comme une crise de légitimité en croise au moins deux autres, une crise de la représentation politique et de la décision (Chautard, Villalba et Zuindeau, 2002 ; Fourniau, Hollard et Simard, 2004 ; R. Lefebvre, 2007) qui traverse la fonction publique dans le débat citoyen (Lajarge, 2012, p. 162), et celle des intérêts légitimes associés à la Nature (Godard, 1989). Plusieurs chercheurs montrent cependant que pour les espaces de montagne, les intérêts légitimes relatifs à la Nature se cristallisent le plus souvent sur la mise en valeur du paysage comme emblème d'une identité « Nature », largement orientée vers l'espoir d'une activité touristique susceptible de sauver de la crise (Clarimont et Vlès, 2009 ; Despin, 2003 ; Le Floch, Devanne et Deffontaines, 2005).

1.1.3.2 La crise environnementale comme discordance de temporalités environnementales au sein des territoires

Il n'en demeure pas moins que cette crise multiforme et les mutations profondes qu'ont connues les espaces ruraux, notamment en montagne, contribuent au brouillage identitaire de ces territoires. Cette perte de repères des habitants participe de la crise environnementale (C. Beck *et al.*, 2006 ; Bertrand et Bertrand, 2002 ; Thomashow, 1996) De façon générale, la crise environnementale renvoie à la dégradation des écosystèmes sur la planète à différentes échelles et interpelle les sociétés dans leurs relations aux ressources, à d'autres sociétés et à chaque individu (GEO-4, 2007 ; Millenium Ecosystem Assessment (MEA), 2005). Les rapports sociétés/nature seraient devenus critiques annonçant le « temps des catastrophes » (Stengers, 2009) ou une « nature en crise », elle-même englobée dans une crise morale (Dalsuet, 2010), au sein de laquelle se jouent des enjeux éthiques, scientifiques et politiques (Larrère et Larrère, 1997). Micoud (1997) évoque un moment critique de nos sociétés qui témoignerait d'un changement des formes de notre *rapport à la vie* (et au vivant). Ces perturbations dans les repères identitaires, voire ces ruptures dans les rapports sociétés/« nature » et plus largement donc, dans notre rapport à la vie, sont impliquées dans la construction de la crise environnementale aussi bien que dans sa perception (C. Beck *et al.*, 2006 ; Jollivet, 2001 ; Lévêque et van der Leeuw, 2003). C. Beck (2006, p. 13) définit la crise environnementale comme « une discordance entre une dynamique sociale et celle du milieu biophysique ou [qui peut aboutir] à une transformation du système des acteurs concernés ». Comme une dynamique renvoie à l'évolution de relations entre forces en présence, la discordance entre dynamiques sociales et biophysiques implique donc les temporalités environnementales.

Ost (2001) s'interroge sur le concept de développement durable dans une culture instantanéiste et un contexte de crise des temporalités sociales. Selon cet auteur, les dynamiques environnementales sont au cœur de ces tensions et d'une crise du temps social caractérisées par ses trois pannes : de *l'historicité*, incarnée par le souci d'une durée signifiante, de *l'initiative* comme faculté d'échapper au déterminisme dans le paradoxe de la tyrannie de l'instant et de *la synchronie* comme incapacité d'articulation des temporalités multiples dans notre complexité environnementale. Avec d'autres auteurs (Métailié et Bertrand, 2006), il suggère que la multiplication des projets territoriaux de développement durable est une réponse à cette crise en même temps que son symptôme.

En effet, à ce sujet, plusieurs géographes proposent de prendre en compte la question de la temporalité pour mieux comprendre la recomposition territoriale actuelle. Il s'agit de replacer une telle recomposition dans une « généalogie » des trois échelons territoriaux français fondamentaux d'un point de vue institutionnel (la commune, le département, la région), représentant chacun une « couche générationnelle » (Giraut, 2002). Lajarge (2002) fait référence aux générations d'acteurs concernés, temporalité de l'ordre de la trentaine d'années (élus, militants, experts), à laquelle il faut associer une temporalité prospective à travers les espérances et intentions associées aux projets de ces mêmes acteurs qui ont à tenir compte des couches générationnelles des inscriptions territoriales héritées (par exemple autour de la thématique patrimoniale). Quant à la temporalité politique très courte, celle du rythme des échéances électorales, elle n'hésite jamais à mobiliser ces temporalités longues issues de l'imaginaire social-historique territorial français, temporalités territoriales prospectives et politiques profondément bouleversées par les dernières réformes territoriales. Au sein de cette temporalité politique, la dynamique revendicative de groupes d'acteurs est à considérer.

1.1.3.3 Dialogue territorial et dialogue des savoirs comme condition pour appréhender les dynamiques socioécologiques au sein des territoires

La plupart des projets territoriaux de développement durable soulèvent des problèmes de gestion environnementale. Or, l'échange d'informations et de connaissances est d'autant plus nécessaire pour affronter des problématiques environnementales, marquées par l'incertitude et la complexité de l'intrication des problèmes socioécologiques. En effet, plusieurs auteurs envisagent le dialogue territorial dans la perspective d'une gestion environnementale intégrée, voire participative, et dans une gouvernance des ressources naturelles communes (Blanchard et Maneschy, 2010 ; Ostrom, 1990, 2005 ; Torre et Wallet, 2012). Dans cette perspective, un « dialogue des savoirs » et la mise en rapport des différentes échelles de gestion du territoire sont soulignés par des analystes (Berkes, Folke et Colding, 1998 ; Blanchard et Maneschy, 2010). La participation des acteurs locaux est aussi rendue nécessaire pour remédier aux discordances temporelles entre dynamiques socioécologiques (Folke *et al.*, 2007). Ces auteurs considèrent que « comprendre les modèles et les interactions à travers les échelles spatiales et temporelles est essentiel pour réduire l'inadéquation entre les écosystèmes et les institutions » (*ibid*., p. 7).

Cette relation étroite entre temporalités et territorialisation envisagée dans un horizon institutionnel est abordée par Alexandre et Mounet (2008) rendant compte de recherches en géographie appliquée aux problèmes environnementaux en relation avec l'action publique. L'action publique considère le temps comme un élément majeur sur lequel elle procède pour harmoniser les visions du territoire et arriver à lisser les conflits de représentations autour d'un processus de territorialisation envisagé dans une temporalité du futur. En se faisant sur le temps, l'action publique reste abstraite et moins contraignante que peut l'être une action sur l'espace, évitant

de traiter le problème central du conflit de représentations et contournant ainsi la complexité plus qu'elle ne la réduit.

Notre recherche se propose d'étudier ce dialogue territorial autour de la question d'un « temps trouvé » utilisée par Robic et Mathieu (2001) et celle renvoyant aux « bons espaces de problèmes » (Thuillier, Paran et Roche, 2002). La mobilisation d'un dialogue des savoirs peut alors ouvrir sur une gestion environnementale cherchant à intégrer la communauté locale pour mieux prendre en compte les temporalités environnementales considérées comme décisives, autant dans les processus de décision que dans la gestion des entreprises humaines et de leurs relations aux réalités socioécologiques, ajoute à la pertinence de notre objet de recherche.

1.2 Problématique sous l'angle institutionnel

Cette section présentera la problématique de recherche sous l'angle institutionnel, en puisant notamment dans la littérature issue des sciences de l'environnement au sens large, notamment les sciences politiques et la sociologie.

1.2.1 Des territoires en projets de « développement durable »

Le territoire incarne donc la dimension institutionnelle, en tant que l'institution renvoie à un cadre normatif organisant de manière répétitive et régulée, les interactions entre acteurs territoriaux. Mais suivant Castoriadis (1975) l'institution se trouve en lien avec l'imaginaire social. La société est institution de significations imaginaires qui la structurent et lui donnent son identité. L'institution concerne donc

tous les citoyens par leur pouvoir instituant, mais dans le même temps, ils interviennent toujours au sein d'un institué hétéronome.

> Toute institution, qu'il s'agisse d'une organisation donnée de l'économie, un système de droit, un pouvoir institué, une religion, n'existe socialement que comme des systèmes symboliques sanctionnés. Ils consistent à attacher à des symboles (à des signifiants) des signifiés (des représentations, des ordres, des injonctions ou incitations à faire ou ne pas faire, des conséquences, − des significations au sens lâche du terme) et à les faire valoir comme tels, c'est-à-dire à rendre cette attache plus ou moins forcée pour la société ou le groupe considéré (*ibid*., p. 162).

Le pouvoir instituant consacre le fait que l'institution concerne tous les citoyens et ne se trouve pas en opposition avec les citoyens selon Castoriadis. Par ailleurs, l'exigence de liberté et d'autonomie politique qui sous-tend cette posture refuse d'en rester à une liberté de type libéral, qui se limiterait à la dimension négative (défense des intérêts particuliers, recherche de « sécurité dans les jouissances privées » (Constant, 2010, p. 603).

Selon Castoriadis,

> […] la société, en tant que *toujours déjà* instituée, est autocréation et capacité d'auto-altération, œuvre de l'imaginaire radical comme instituant qui se fait être comme société instituée et imaginaire social chaque fois particularisé […]. La société est œuvre de l'imaginaire *instituant*. Les individus sont faits par, en même temps qu'ils font et refont, la société chaque fois *instituée*. (1990, p. 138-139).

> Or, les projets A21L gagnent à être analysés selon une telle dialectique « institutionnelle » castoriadienne, retrouvant les articulations proposées par les travaux de Lajarge (2012) qui s'inspirent en partie de Castoriadis, entre

> territorialités instituées et instituantes[23], affaiblissant cependant la portée critique et praxique « révolutionnaire » des concepts d'origine. Pour Castoriadis (1990), cet imaginaire radical instituant est l'énergie du champ de création social historique dont dépend la société instituée. À l'autre extrême du gradient socio-ontologique et temporel se trouve la psyché singulière : « en se créant, la société créée l'individu et les individus dans et par lesquels seulement elle peut être effectivement » (p. 139).

Suivant un travail de synthèse réalisé récemment (Lafitte, 2017), le territoire correspond à cette réalité multidimensionnelle qui est celle de l'acteur, qu'il soit un individu socialisé ou un collectif d'acteurs et d'actants, creuset d'identité, ne serait-ce que par la résidence et certaines fonctions politiques ou de services, permettant à des systèmes d'action et d'organisation sociale de développer des projets, mais surtout donc, offrant à ces systèmes d'acteurs, l'opportunité de déployer des spatialités susceptibles de mobiliser des ressources territoriales héritées, largement structurées par les significations imaginaires de la société concernée, mais offrant également des ressources à l'implication et à la créativité des acteurs cherchant à instituer de nouvelles actions et significations territoriales visant l'autonomisation démocratique. Les territoires en projets de développement durable correspondent donc à de telles options, considérant la place et le rôle des temporalités environnementales, ne serait-ce que par la référence à un « développement durable », ouvrant nécessairement sur une dynamique dialogique des acteurs impliqués au sein de tels projets, structurés par des démarches participatives et un dialogue territorial et des savoirs environnementaux. Au-delà, le territoire correspond à une grande famille d'espace à métrique topographique (un espace en extension, borné par des frontières plus ou

[23] Les « territorialités instituantes » pour Lajarge (2012) correspondent à des « périmètres d'intervention de certaines politiques publiques », [qui] peuvent effectivement produire des territorialités efficaces (p. 113). Elles se chargent d'organiser une part croissante de la solidarité sociale (p. 111). Les territorialités instituées sont des territoires préalables qui stabilisent et légitiment les démarches territoriales dans des formes territoriales existantes (ou émergentes, mais se comportant « comme des territoires ») (p. 137).

moins nettes – ici le projet territorial de la municipalité en tant qu'elle est et se pense comme chef-lieu −, par opposition à l'autre famille d'espace à métrique topologique, celle des réseaux structurés par la connexion – les relations écosystémiques et actorielles concernées par le projet territorial qui déborde le territoire de la commune d'Aspet). L'enjeu étant aujourd'hui de penser les territoires comme feuilletés, articulés avec des réseaux d'acteurs, de lieux et de territoires, de même qu'un territoire « contient » des réseaux, un réseau « englobe » souvent des territoires.

1.2.1.1 Dialogue et apprentissage au cœur des Agendas 21 locaux

Les A21L sont des projets territoriaux de développement durable tirés d*'Action 21*, programme d'application territoriale des principes issus de la conférence de Rio de 1992. Un des axes de la démarche Action 21 est la promotion de l'éducation, la sensibilisation du public et la formation, le partage de l'information et des données en vue des prises de décisions qui soient consensuelles et « pédagogiques » (chapitre 36). L'instauration d'un dialogue avec les habitants est au cœur du chapitre 28 d'Action 21 qui concerne spécifiquement les initiatives des collectivités locales autrement dit, la mise en œuvre des A21L[24].

Dans ce chapitre, l'impulsion d'un tel dialogue relève de la responsabilité politique. Il est envisagé selon le *modèle du débat public* (Lafitte, 2015b). Callon (1998) précise que le modèle du débat public s'est construit sur le constat des échecs relatifs du *modèle instructionniste* caractérisé par une logique éducative descendante présupposant un déficit de connaissance à combler par l'alphabétisation des publics

[24] *Action 21. (s.d.).* Initiatives des collectivités locales à l'appui d'action. 28.3. Récupéré le 10 mai 2014 du site des Nations-Unies : http://www.un.org/french/events/rio92/agenda21/action28.htm

(*ANNEXE A*). Or ce modèle du débat public ne rompt pas avec la coupure fondatrice du modèle instructionniste entre savoirs issus de l'expertise scientifique et savoirs profanes[25].

Le passage suivant tiré du chapitre 28.3 d'Action 21 permet d'esquisser une brève analyse à l'appui de notre argumentaire :

> Il faudrait que toutes les collectivités locales instaurent un dialogue avec les habitants, les organisations locales et les entreprises privées afin d'adopter « un programme Action 21 à l'échelon de la collectivité ». La concertation et la recherche d'un consensus permettraient aux collectivités locales de s'instruire au contact des habitants et des associations locales, civiques, communautaires, commerciales et industrielles, et d'obtenir l'information nécessaire à l'élaboration des stratégies les plus appropriées. Grâce au processus de concertation, les ménages prendraient davantage conscience des questions liées au développement durable. Les programmes, les orientations et les dispositions législatives et réglementaires appliqués par les collectivités locales pour réaliser les objectifs d'Action 21 seraient évalués et modifiés en fonction des programmes d'Action 21 adoptés à l'échelon local. Les stratégies pourraient également servir à appuyer des projets de financement local, national, régional et international[26].

L'impératif délibératif est ici exprimé par la nécessité pour les collectivités territoriales d'instaurer un dialogue avec les habitants, réduits à être des « parties

[25] Cet auteur propose un 3e *modèle de la co-production des savoirs.* Ce modèle dit du « dialogue des savoirs » selon Vergnas (2011), envisage des relations plus riches entre experts et profanes afin de compléter les savoirs abstraits et universels tirés de la science, par des savoirs locaux basés sur l'expérience, plus à même de coller à la complexité du réel toujours particulière et contextuelle. Nous nous appuierons sur cette typologie dite des modèles de la participation et du rapport au savoir dans la démocratie technique, chaque modèle combinant de manière spécifique la nature des connaissances élaborées, leurs complémentarités, les modalités de coopération entre spécialistes et profanes, ainsi que les conditions d'efficacité et de légitimité des décisions prises (Callon, 1998, p. 73).

[26] *Action 21. (s.d.).* Initiatives des collectivités locales à l'appui d'action. 28.3. Récupéré le 01 novembre 2019 du site des Nations-Unies : https://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action28.htm

prenantes »[27], selon l'idée de la gouvernance, en tant que mode de coordination, ou encore de pilotage de secteurs, de groupes et plus largement de la société plus horizontal, au-delà des organes classiques de gouvernement, contribuant largement à la restructuration néolibérale des États par une approche et des dispositifs d'ordre procédural (règles, normes, protocoles, conventions, contrats…), avec l'État-providence comme cible, en raison de ses défaillances (Le Galès, 2004). Le dialogue des savoirs et la concertation entre parties prenantes visent la collecte d'informations en vue de « l'élaboration de stratégies les plus appropriées », sans plus de précisions quant à la prise de décision politique, si ce n'est à travers la visée implicite du consensus associé à la concertation. Le processus de concertation est présenté selon une visée « pédagogique » et transmissive de faire prendre « davantage conscience des questions liées au développement durable ». En effet, dans la littérature spécialisée dans les questions de concertation publique, l'instauration d'un dialogue entre parties prenantes est considérée comme étant le mécanisme fondamental de la concertation (Beuret, 2006). Il caractérise par ailleurs les processus participatifs « vertueux » dans les typologies relatives à la participation publique (Reed, 2008 ; Rowe et Frewer, 2000). À noter que ce « mécanisme » est souvent associé à celui de l'apprentissage social (« *social learning* ») particulièrement requis dans les démarches participatives confrontées à la complexité des problématiques environnementales, aussi bien en termes de connaissances écosystémiques que sociales, en raison de leur ancrage dans les milieux et territoires de vie des habitants (Brousseau,

[27] La théorie des parties prenantes émergerait avec les travaux de Freeman (1984 ; Semal, 2006). La « *stakeholder theory* » ou « théorie des parties prenantes » s'impose alors comme l'un des courants majeurs de la pensée managériale actuelle. Ce courant théorique repose sur une représentation de l'organisation comme nœud de contrats, ponctualisant un réseau complexe de relations mettant aux prises des groupes aux intérêts, notamment privés et entrepreneuriaux, aux rationalités multiples et parfois divergentes (Semal, 2006). Deneault (2013) et d'autres auteurs (Bell, 2016 ; Duchastel, 2000 ; Somers, 2004 ; Spanakos, 2000) montrent qu'il s'agit d'une forme de « privatisation de la citoyenneté », qui « coupe » le citoyen du référent institutionnel et gouvernemental pour ne privilégier que des logiques d'intérêt, contribuant à l'atomisation des citoyens dans nos démocraties néolibérales.

Dedeurwaerdere et Siebenhüner, 2012 ; Kooiman *et al.*, 2008 ; Newig et Fritsch, 2009 ; Reed, 2008). Du point de vue d'une analyse de discours institutionnel, cet extrait témoigne de l'équivoque entretenue à l'égard de la visée et de la nature de la concertation. Le flou ou le vague qui éparpille la signification nous rappelle Krieg-Planque (2012), est la visée même de la plupart des textes institutionnels résultants d'accords et autres déclarations internationales. Ce flou n'est pas un problème des énoncés, mais une ressource du point de vue de la portée de ses interprétations[28]. Dans cet extrait, l'enjeu du dialogue est l'information, plutôt pour les décideurs et leurs stratégies (« s'instruire » au contact des parties prenantes), mais les ménages en retour prendraient conscience du développement durable. L'usage du verbe instruire est paradoxal (forme directe et pronominale). Sa valeur illocutoire (la valeur de l'énoncé en tant qu'il suggère une interaction) est ambiguë, équivoque, par le jeu entre deux concessives contradictoires du point de vue de « l'intentionnalité pédagogique » : s'instruire (en tant que décideurs) en instruisant (les habitants au sujet du développement durable). Il s'agit de pouvoir se concilier une diversité de destinataires en parlant… à mots couverts ! Nous ne développerons pas plus en avant l'analyse discursive à ce point du propos. Gardant à l'esprit les apports des modèles dialogiques proposés par Callon d'une part, et d'autre part, du rapport au savoir et aux acteurs qui portent ces savoirs ou souhaitent se les approprier, l'étude de pratiques et conceptions dialogiques en lien avec la mise en œuvre d'une participation publique et d'un « dialogue territorial » dans le cadre référentiel du développement durable nous paraît un terrain de recherche fécond, aussi bien du point de vue éducationnel que géographique.

[28] Dans les limites de cette recherche, il n'est pas possible d'approfondir les relations entre ces techniques et stratégies communicationnelles et l'évolution du droit, notamment international, autour du concept de « droit flou », théorisé par Delmas-Marty (2004a) et non sans lien avec les concepts de « droit mou ou souple » (*soft law*), non contraignant au sens juridique classique, très présent en droit de l'environnement.

En effet, les A21L concrétisent sur le terrain les principes internationaux d'Action 21. Il s'agit d'une démarche de projet territorial et de développement local qui vise à promouvoir une politique publique de planification du développement durable « sur mesure », depuis les territoires locaux. Un des axes de la démarche A21L est la promotion de l'éducation, la sensibilisation du public et la formation, le partage de l'information et des données en vue de la prise de décision. Une méthodologie dite « décisionnelle » est structurée autour d'un processus participatif cherchant à développer les capacités humaines sur le territoire concerné. L'A21L recherche la diversification des usages du territoire en vue d'une meilleure qualité de vie et la valorisation de ressources locales impliquant les écosystèmes (Joyal, 2011 ; Thuillier *et al.*, 2002). Une telle démarche constitue cependant un défi en raison du temps nécessaire pour convaincre, sensibiliser, former, pour engager et maintenir la concertation afin de pérenniser la démarche (Lafitte, 2009).

1.2.1.2 Le cadre référentiel englobant du développement durable

Le cadre référentiel du développement durable (cf. note 3) encadre aujourd'hui les démarches territoriales autour de trois objectifs articulés et généralement admis : la viabilité économique, l'équité sociale et la viabilité écologique. Cette trilogie doit favoriser la durabilité des processus engagés, qu'ils soient socioéconomiques (projets) ou biophysiques (écosystèmes). Dans l'avant-propos de la Cmed (1989), le développement durable est présenté comme « un programme global de changement » permettant la mise en œuvre de « stratégies à long terme en matière d'environnement pour assurer un développement durable » (p. 1). La dimension temporelle est omniprésente dans le discours institutionnel. Au-delà, selon Métailié et Bertrand (2006, p. 110), « la notion de développement durable est la première transcription de l'inquiétude environnementale qui a saisi la société […]. Pour la première fois, nous

nous posons collectivement une question cruciale : aurons-nous le temps de réagir ? ». Plusieurs controverses scientifiques liées au développement durable impliquent la question du temps : débat entre soutenabilité et durabilité, durabilité « forte » plutôt conservationniste et « faible » plutôt ressourciste à l'égard des écosystèmes. La communauté scientifique a appréhendé un tel cadre avec scepticisme en raison de son caractère prescriptif, du « *désencastrement de l'économie* par rapport au social » suivant les travaux de Polanyi (1983 ; Berr et Harribey, 2005 ; Figuière, 2006 ; Toussaint et Vareilles, 2017), et de la non-prise en compte des externalités environnementales et sociales par les politiques de développement durable. Les programmes de recherche impliqués dans des questionnements territoriaux et environnementaux sont de plus en plus soumis à un tel cadre référentiel. Cela oblige les chercheurs à interroger un tel concept, notamment à partir de l'articulation des temporalités sociales et écologiques en jeu. L'expression du développement durable ne semble donc pas être un concept scientifique, mais bien davantage un « indicateur épistémologique » classificateur et différenciateur dont les fonctions ont un effet sur les discussions scientifiques, mais non leur objet (Foucault, 2001a, p. 1342).

Un autre questionnement qui traverse ce cadre référentiel lorsqu'il est appliqué aux territoires de vie, par exemple à l'échelon communal ou cantonal, est l'articulation entre le développement local et le développement durable (Angeon, Caron et Lardon, 2006 ; Joyal, 2011 ; Thuillier *et al.*, 2002). Or, ces auteurs rappellent que « la fusion des de ces deux concepts ne va pas de soi » et rend nécessaire le développement d'un champ de recherche qui traite autant de la conceptualisation théorique que de leur mise en œuvre dans la pratique, ce que confirment les réflexions de géographes au sujet d'une telle articulation (Deffontaines et Prod'homme, 2001). La tension qui existe entre ces deux concepts porte autant sur le plan théorique que pratique. Par ailleurs, leurs littératures respectives s'ignoreraient plus qu'elles ne se renforceraient.

Le développement local est davantage une démarche endogène tandis que le développement durable a une forte composante exogène.

Sur le plan pratique, Thuillier *et al.* (2002) montrent à partir de retours d'expérience de chartes de territoires que l'adéquation entre le développement durable et les chartes de territoires est loin d'être la norme. Si un manque d'éducation est pointé par ces auteurs pour expliquer une faible appropriation des principes du développement durable, nos observations de terrain montrent qu'un tel cadre référentiel fait l'objet de critiques et soulève une certaine méfiance. Nos analyses ont mis à jour cette tension conceptuelle entre développement durable et développement local.

1.2.2 Spécificité de la gouvernance environnementale

Avec la prudence écologique, l'équité sociale et l'efficacité économique, la gouvernance — comprise généralement comme démocratisation des processus de choix — est souvent présentée comme étant le « 4e pilier du développement durable ». L'idée de gouvernance prendrait acte de la complexité du réel pour admettre la complexité des schémas de décision (Chautard *et al.,* 2002 ; Kooiman, 1993 ; Reed, 2008). Dans la perspective de projets territoriaux localisés, la notion de gouvernance environnementale est mobilisée à côté de celle de gouvernance territoriale ou locale axée sur la construction de territoires politiques émergents et la mobilisation des ressources locales, dont les réseaux d'acteurs locaux (Fortin, 2005 ; Gagnon, 2001 ; Pasquier *et al.*, 2013 ; Salles et Leroy, 2013 ; Stoker, 1998). Le terme de gouvernance « est devenu en quelques années, un des lieux communs du vocabulaire de l'aménagement du territoire » (Theys, 2003, p. 2).

Cadiou (2013) affirme que l'invocation de la gouvernance doit être appréhendée comme le produit d'un travail politique d'« énonciation du territoire », dans lequel « l'expertise vise à dégager les moyens rhétoriques de mettre en relation des intérêts disparates » ou encore « elle recherche l'implication d'acteurs pluriels dans une démarche réflexive » (p. 198). Par ailleurs, qu'il s'agisse de controverses environnementales ou de perception différenciée des enjeux de développement local et autres conflits d'intérêts entre acteurs territoriaux, la gouvernance environnementale chercherait à limiter ces conflits d'usages et de représentations qui se cristallisent au sein d'un double mouvement de territorialisation des enjeux et de découplage entre le nouveau territoire institué − notamment intercommunal − de l'action publique et les cadres territoriaux habituels dans lesquels agissent les acteurs locaux (O. Alexandre et Mounet, 2008 ; Lajarge, 2012 ; Reichel *et al.*, 2009 ; Vanier, 2002a). Or, ce manque de cohérence entre les différents territoires de l'action publique nuirait à l'implication des acteurs locaux (Taiclet, 2013).

Dans la définition qu'en donnent Salles et Leroy (2013), l'échelon local est considéré comme « l'échelon d'appropriation de normes environnementales et de changements concrets des pratiques sociales (consommation, mobilité, habiter…) », et d'un point de vue problématique, l'échelon permettant de renouveler certains questionnements relatifs à la gouvernance environnementale. Ce que confirment Milot et Lepage (2011, p. 13) précisant que l'attention portée par les universitaires sur l'échelle locale s'explique aussi par l'intérêt grandissant pour le rôle des communautés locales dans la gouvernance environnementale. Nous sommes resté attentif à ces normes environnementales dont l'établissement reste très vertical en France, au regard du rôle que pourraient jouer ces « petits régimes de normes environnementales » au sein de la dynamique dialogique étudiée.

1.2.2.1 Gouvernance environnementale et démarche participative

L'association entre développement durable et participation publique se fait le plus souvent par l'intermédiaire de la gouvernance environnementale. D'après Stoker (1998) et de nombreux autres auteurs, le cadre référentiel du développement durable et de la gouvernance environnementale favoriseraient les démarches participatives et contribueraient à un renouveau démocratique (Rémi Barbier et Larrue, 2011; Beaurain, 2003 ; Lavelle *et al.*, 2016 ; Reed, 2008 ; Rey-Valette et Antona, 2009 ; Salles et Leroy, 2013 ; Theys, 2003). Elle renforcerait également l'engagement pérenne des acteurs. Fortin (2005) montre à partir de l'analyse de 61 expériences de suivi environnemental menées dans 4 pays occidentaux, l'enjeu que représente l'engagement pérenne des parties prenantes pour prendre en compte les différents intérêts souvent antagonistes, voire conflictuels. Elle associe cette approche dite de « gouvernance environnementale » à une cogestion territoriale intégrée qu'elle envisage dans le paradigme d'un développement durable, lui-même conçu dans la perspective humaniste de la conférence de Rio qui considère le développement comme un « processus d'apprentissage social » (Sachs, 1997, p. 74 cité dans Fortin, 2005, p. 512). Une telle approche se préoccuperait de questions de justice sociale et environnementale et *d'empowerment* des acteurs qui prendrait en compte la dimension temporelle. Selon Fortin (2005, p. 512), le paradigme dominant d'une telle approche de la gouvernance environnementale serait celui de la « confiance mutuelle » organisée par une relation dite de « *stretching* » c'est-à-dire où chacun des partenaires est mis sous tension constante par les autres et consent volontairement à donner le meilleur de lui-même pour l'atteinte d'objectifs communs. Il s'agit d'associer le processus de régulation avec un contrôle citoyen ; les acteurs maintiendraient ainsi un « dialogue soutenu » afin de mieux gérer l'incertitude et le risque. Une telle approche n'est pas sans rappeler les comités de bassins versants au Québec et les travaux de Milot et Lepage (2010).

Le dialogue est en effet présenté comme le principal mécanisme de régulation de la gouvernance, qui permet l'obtention du consensus afin de réduire les risques de conflictualité et par là même, atteindre des objectifs de développement durable largement sous-tendus par la construction d'un espace de négociation (Beuret, 2006 ; Kooiman, 1993 ; Lavelle *et al.*, 2016 ; Reed, 2008 ; Semal, 2006 ; Van Cuyck, 2005 ; Warner, 1997). De manière générale, Lee (2003, p. 16) citant Jessop (2000, p. 16) montre que la rationalité[29] de la gouvernance n'est ni *procédurale* [marché], ni *substantive* [État], elle est *dialogique* en ce sens que les processus décisionnels obtenus après le dialogue et la délibération sont supérieurs à ceux atteints par les structures bureaucratiques monocentriques ou les décisions prises par le marché. Toujours selon Jessop (1998, p. 39, cité dans Fortin, 2005, p. 94), la clé du succès de la gouvernance réside dans la capacité des acteurs à maintenir le dialogue en continu pour générer et échanger davantage d'informations et restreindre l'opportunisme en enfermant les partenaires de la gouvernance dans un ensemble varié de décisions interdépendantes. Cette idée d'un dialogue à maintenir dans une continuité temporelle, associée à l'apprentissage social comme « mécanismes » au cœur de l'intentionnalité participative et d'une rationalité dialogique qui s'imposerait désormais aux rationalités substantive et procédurale, offre des prises interprétatives que notre approche critique contribue à éclairer. En effet, la prise en compte de la

[29] Nous nous inspirerons des travaux de Foucault pour définir la rationalité une manière d'ordonner des pratiques et une mise en ordre générale du monde. Foucault part de l'étude du partage entre raison/déraison qui est au cœur de la culture occidentale pour définir la rationalité. Celle-ci correspondrait à la mise en forme durable de cette césure entre raison et non-raison et son application dans différents champs et au type de pouvoir que cela implique (normes, déviance). Dans cette perspective, Foucault évoque des procédés de disciplinarisation du monde et du pouvoir lui-même, dont nos disciplines académiques actuelles témoignent, par l'organisation de la connaissance qui en résulte. Ces découpages sont intimement liés à des jeux de pouvoir s'appuyant sur des appareils de savoir pour contrôler la circulation des savoirs, rationalisation et disciplinarisation des discours et des pratiques étant largement mises en œuvre par des formes de gouvernement et des procédés disciplinaires institués. La rationalité organise les manières de faire − étant entendu que tout individu est capable de mobiliser différentes rationalités *(car il est multirationnel et mobile donc une multiplicité des savoirs et des registres de vérité),* – avec la liberté de choix dont disposent les acteurs pour agir.

temporalité dans les procédures participatives (temporalité du politique, temporalité sociale des acteurs impliqués notamment) reste un enjeu majeur de compréhension du processus dialogique à l'œuvre et de ses résultats comme le montrent Lavelle *et al.* (2016) ou encore Jessop dès 1998.

1.2.2.2 Les paradoxes de la gouvernance environnementale

Une diversité d'approches de la gouvernance environnementale existe, mais nous pouvons avancer que la recherche interroge désormais un certain nombre de tensions et paradoxes : paradoxe dans les attentes de la gouvernance environnementale de plus de démocratie et d'une meilleure efficacité gestionnaire (Fourniau et Blondiaux, 2011). Un autre problème réside dans la persistance d'incertitudes et l'absence de réponses standards tirées de l'expertise scientifico-technique (Duran et Thoenig, 1996 ; Rowe et Frewer, 2000 ; Salles et Leroy, 2013). Un autre paradoxe existe entre la volonté de tenir compte d'une pluralité de voix d'acteurs avec des intérêts conflictuels d'un côté et d'un autre côté, la volonté du consensus, au prix d'une négation de la persistance d'inégalités dans la justice environnementale. Salles et Leroy (2013) évoquent une critique rémanente au sujet de la gouvernance environnementale qui pointe la reproduction des relations de pouvoir et des inégalités sociales sous couvert de la rhétorique de modernisation politique, accusée de fonctionner comme « un édredon capable d'étouffer silencieusement l'alternative radicale et de digérer toutes les (op)positions et tous les antagonismes ». La plupart des auteurs soulèvent le décalage entre les déclarations d'intentions autour des prétendues innovations démocratiques et des effets produits beaucoup moins convaincants en termes d'action environnementale favorisant un changement de notre relation aux réalités écosystémiques et dans la démocratisation de la décision publique (Salles et Leroy, 2013). Un autre décalage réside entre la transparence de

l'information souhaitée et certaines manipulations lors de démarches participatives qui jouent sur la légitimation hiérarchique des connaissances largement dépendantes de la reconnaissance du capital culturel (Rowe et Frewer, 2000). Enfin, la position même des sciences sociales est ambiguë, étant promotrices ou garantes de concepts et méthodes participatives, et analysant de manière critique la gouvernance environnementale (Blatrix, 2012 ; Salles et Leroy, 2013). Une telle ambivalence dans le cadre référentiel évoqué associant gouvernance environnementale, développement durable et participation est qualifiée de « redoutable » (Giraut, 2002, p. 156), entre argumentaire démocratique, mais « pragmatique », et logique managériale (Deneault, 2013 ; Holec et Brunet-Jolivald, 1999 ; Salles et Leroy, 2013 ; Semal, 2006 ; Van Cuyck, 2005). Ces auteurs montrent que l'idée de gouvernance tend à renforcer le modèle managérial du développement durable, faisant la part belle aux logiques procédurales, à celles de gestion symbolique de l'image et de management participatif.

Plusieurs synthèses de chercheurs (Rémi Barbier et Larrue, 2011; Beaurain, 2003 ; Theys, 2003) soulèvent la question des relations entre implication citoyenne et gouvernance environnementale. Si celle-ci favorise *a priori* une plus grande implication des citoyens dans leurs territoires en projets de développement durable, le « recadrage » de la gouvernance environnementale sur le primat du marché et des intérêts commerciaux, ainsi que sur la gestion de la précaution et des rapports à la science, ne favorise pas nécessairement l'implication démocratique du plus grand nombre ni une prise en compte plus responsable des générations futures. La recherche du consensus à tout prix pourrait « neutraliser » le débat politique. Or, « le vote sans possibilité d'un débat public n'est pas un signe de démocratie » (Retaillé, 2007, p. 236).

1.2.3 Du dialogue souhaité à un « impératif participatif »

Dans la littérature scientifique et professionnelle, le dialogue est au cœur du cadre référentiel du développement durable et de ses corollaires de la gouvernance et des démarches participatives (Beuret, 2006 ; Brousseau et Dedeurwaerdere, 2012 ; Jessop, 1998a ; Jessop et Sum, 2000 ; Kooiman, 1993 ; Van Cuyck, 2005). Souvent présenté comme étant le « mécanisme » central de la gouvernance environnementale, il en est aussi la condition ou encore la finalité, quand ce n'est pas tout à la fois. Bacqué et Sintomer (2011b) précisent que l'idée d'impératif provient d'une volonté d'interroger la théorie de la démocratie délibérative, sur le plan praxique au regard de la participation effective, mais aussi autour des soubassements théoriques et généalogiques, à savoir ses liens avec l'idée et les pratiques de la gouvernance (Blondiaux et Sintomer, 2002).

1.2.3.1 Le dialogue souhaité et ses limites

Dans les typologies relatives aux démarches participatives mises en œuvre dans le cadre référentiel du développement durable, Reed (2008) et Beuret (2006) s'appuyant sur de nombreux travaux montrent pour le premier, que le dialogue est le mécanisme qui caractérise les démarches participatives favorisant l'engagement des parties prenantes et la qualité des processus décisionnels[30] ; pour le second, que le dialogue favorise la construction d'un langage commun entre parties prenantes, ainsi que la

[30] La participation à la prise de décisions en matière d'environnement est considérée de manière normative, comme un droit démocratique (e.g. Convention d'Aarhus de 1998), mais des arguments d'ordre pratique en faveur de la participation environnementale soutiennent que l'implication des « parties prenantes » favoriserait la qualité et la durabilité des décisions. Or les études manquent en termes de résultats probants à ce sujet selon Reed (2008).

légitimité des acteurs grâce aux interactions horizontales ; cela, par opposition à des démarches de communication axées sur un transfert descendant d'informations. Ces nuances à propos du dialogue participatif dessinent un spectre de l'engagement des acteurs impliqués. Le dialogue incarne le levier par excellence de la mobilisation pérenne des acteurs et de leurs connaissances et *in fine* la réussite des démarches participatives. Mais à l'autre bout du spectre participatif, un dialogue minimaliste associé à une opération de communication en fait un prétexte discursif à un transfert d'informations descendant, des décideurs aux habitants.

Par ailleurs, le dialogue est souvent associé au processus d'apprentissage des parties prenantes qui échangent des connaissances, notamment avec la communauté scientifique (Brousseau *et al.*, 2012 ; Fortin, 2005 ; Lavelle *et al.*, 2016 ; Reed, 2008 ; Yannick *et al.*, 2009), ce qui correspond à ce que Callon *et al.* (2001) appellent la « démocratie dialogique ». Selon ces auteurs, un tel dialogue articule deux dimensions, la fabrication conjointe des savoirs, mais aussi des identités qui émergent avec l'engagement des participants. Les procédures dialogiques visent alors à construire un monde commun. La question de l'intégration des savoirs scientifiques et leur dialogue avec les savoirs des habitants est essentielle afin de mieux comprendre l'articulation entre décision, science et gestion (Milot et Lepage, 2011), à plus forte raison dans le domaine environnemental marqué par la complexité des enjeux socioécologiques considérés comme des problèmes pernicieux ou *wicked problems* (caractérisés par la multidimensionnalité des problèmes, la désynchronisation des temporalités politiques et sociales, l'absence de solutions claires, l'incertitude scientifique, les conflits de valeurs et de compréhension, la méfiance entre parties prenantes) (Lafitte, 2015a ; Salles et Leroy, 2013).

Cependant, Warner (1997) pointe qu'il n'est pas toujours possible d'entrer en dialogue avec les communautés locales dans le cadre de projets impliquant des

démarches participatives (manque de ressources humaines ou financières, trop grande variabilité des situations culturelles ou biophysiques, faiblesse des relations entre les populations locales et les agences responsables de la mise en œuvre). Talpin (2006, p. 15) précise que la littérature de recherche portant sur les effets des procédures participatives traite des effets sur les opinions et néglige de se concentrer sur « l'entre-deux », l'espace d'interaction où les individus discutent, échangent et agissent de concert en contexte, et prennent occasionnellement — selon la situation — le rôle de bons citoyens ».

Reed (2008) s'appuyant sur plusieurs travaux, précise que lorsque les objectifs du dialogue entre parties prenantes sont centrés sur la construction d'un consensus[31], une telle focalisation peut supprimer la diversité des opinions et des valeurs et aboutir à centrer l'attention sur des principes généraux (plutôt que des décisions opérationnelles) faciles à résoudre, mais souvent de moindre importance. Plusieurs nuances existent cependant. Certaines approches dialogiques reconnaissent le compromis comme nécessaire à la construction de la décision. Elles adoptent le « principe de l'adversité partagée » qui met l'accent sur la communication, l'argumentation et la découverte de la diversité des positions et des hypothèses détenues par les participants (Dryzek, 2000 ; Renn, 2004, cités dans Reed, 2008). Nous retrouvons ici le modèle de la démocratie dialogique de Callon *et al.* (2001), qui précisent par ailleurs que :

[31] À la suite de Susskind (1999, p. 6), le consensus est défini comme recherchant un accord unanime et impliquant un effort de bonne foi pour répondre aux intérêts de toutes les parties prenantes. Le consensus est atteint lorsque les parties prenantes peuvent vivre avec ce qui est proposé après les efforts consentis pour répondre aux intérêts de toutes les parties prenantes.

> […] on n'approfondira pas la démocratie en recherchant l'accord coûte que coûte. La politique est l'art de traiter les désaccords, les conflits, les oppositions, et pourquoi pas de les faire surgir, de les favoriser, de les multiplier, car c'est ainsi que des chemins inattendus s'ouvrent, que les possibles se multiplient (p. 16)

La collaboration qui permettrait de réduire les zones d'incertitude prévisibles autour desquelles se développent certaines relations de pouvoir (représentés/représentants, experts/profanes). Un tel modèle collaboratif permet par ailleurs de relativiser la portée des ressources distribuées en amont du débat (Milot, 2009, p. 7).

À ces nuances qui existent parmi les tenants de la démocratie délibérative s'appuyant sur les postulats théoriques de la délibération de Habermas et Rawls, s'opposent les tenants d'une vision plus radicale de la démocratie, dite agonistique (Blondiaux, 2008a ; Laclau *et al.*, 2008 ; Lafitte, 2015a ; Rancière, 1995 ; Vitiello, 2011). La prémisse est que le conflit est au cœur du dialogue démocratique. En effet, il est porteur d'un dynamisme et d'une créativité démocratique, en mobilisant les groupes dominés et en permettant l'expression d'une pluralité d'identités qui entretiennent les questions de fond et la vitalité démocratiques, par opposition à la visée du consensus qui rejette le conflit ou vise sa neutralisation. Cette non-prise en compte des conditions réelles de toute situation dialogique en contexte politique d'univers controversé − à plus forte raison lorsqu'il s'agit de questions environnementales − est l'un des leviers de la critique du paradigme dialogique et délibératif, portée par Lavelle *et al*. (2016). Pour les opposants les plus radicaux à l'éthique de la discussion délibérative, le consensus à tout prix témoigne d'une « emprise totalitaire » : « la normalisation de l'ordre dominant, unification factice d'une réalité divisée, est entretenue et restaurée par une police discursive du "bon sens", qui réduit l'expression des différences au litige trivial entre opinions homogènes […] » (Lavelle *et al.*, 2016, p. 41). Dès 1981, Callon montrait que dans les situations de controverses

sociotechniques et environnementales, ce consensus se fait surtout aux dépens des citoyens qui contestent et au profit du discours et des savoirs d'experts.

1.2.3.2 Une diversité de conception de l'engagement dans le dialogue environnemental

Dans le domaine environnemental, la mobilisation de l'expertise locale doit pouvoir être utile dans la mise en place des politiques publiques (van de Kerkhof, 2006, p. 1). Rémi Barbier et Larrue (2011, p. 89) définissent l'apprentissage social comme un

> […] apprentissage des interdépendances entre acteurs (ruraux/urbains ou amont/aval notamment) et de leurs contraintes respectives [qui] doit ouvrir sur la formation d'une « communauté débattante », susceptible de se prolonger en une communauté de gestion, voire en une véritable communauté politique responsable du problème public.

À ce propos, Torre et Wallet (2012, p. 7) évoquent des approches en termes de communautés de pratiques ancrées territorialement, susceptibles de renforcer les processus de création et de diffusion de connaissances. Sur un plan plus individuel, ces mêmes auteurs évoquent les effets subjectifs de l'engagement participatif « favorisant une transformation de l'individu et du groupe, source potentielle de « subjectivation politique », mais aussi d'une connaissance et d'un engagement spécifique dans le domaine de l'environnement, qu'on peut qualifier d'« éco-citoyenneté habitante » (Rémi Barbier et Larrue, 2011, p. 88).

Newig et Fritsch (2009) discutent plusieurs hypothèses relatives à l'engagement d'acteurs, notamment l'engagement d'acteurs non étatiques dans le processus participatif, qui conduirait à des décisions plus rationnelles écologiquement, ainsi qu'une meilleure acceptabilité des décisions prises. Selon les auteurs, une

participation dite interactive (*two-way communication channels*) n'accouche pas toujours de décisions en faveur de la protection de l'environnement, pas plus qu'il n'y a de corrélation entre l'apprentissage social et la qualité des décisions environnementales. Par ailleurs, l'implication d'acteurs non étatiques ne rend pas les connaissances locales plus pertinentes et le potentiel de l'apprentissage social meilleur pour parvenir à des résultats plus soutenables.

En effet, de nombreux auteurs en sciences de l'environnement travaillant sur les processus participatifs soutiennent le « modèle du déficit » *(deficit model).* Ces derniers stigmatisent les insuffisances humaines et autres carences dans les connaissances et les capacités de raisonnement de « profanes » qui limitent la compétence du public à participer efficacement aux décisions complexes. Ils expriment des doutes quant à savoir si le public comprend des concepts essentiels tels que « l'incertitude » ou encore la nature de la science comme processus incrémental dans le domaine des sciences de l'environnement notamment (Limoges, Cambrosio *et al.*, 1993 ; Rowe et Frewer, 2000, p. 5). Un tel modèle interroge donc le rapport au savoir des différents acteurs impliqués dans les démarches participatives, mais également des acteurs issus de la communauté scientifique, aussi bien professionnelle qu'académique.

L'idéal du modèle de l'implication collaborative prédomine néanmoins dans le domaine des sciences de l'environnement. Reed (2008) fait du co-apprentissage et du degré d'engagement et d'emparement des parties prenantes un élément clef pour caractériser les démarches participatives. Mais Rémi Barbier et Larrue (2011) montrent en citant de nombreuses recherches que l'apprentissage social et l'implication des citoyens sont envisagés le plus souvent dans une perspective instrumentale de la participation environnementale. Il s'agit d'éviter les remises en

cause ultérieures et coûteuses des projets, augmenter la confiance dans les institutions, atténuer les conflits et faciliter la prise de décision.

De manière générale, la participation est souvent envisagée dans la perspective des travaux d'Habermas avec le présupposé que l'agir collectif et délibératif permet de dépasser les revendications égoïstes et favorise un apprentissage cognitif (apprentissage sur le problème, ses solutions entre autres) au service du bien commun (Rémi Barbier et Larrue, 2011). Dans la démocratie délibérative, la légitimité politique se trouverait redéfinie par le fait que « le principe de la légitimité démocratique doit être recherché dans le processus de la formation de la volonté collective, non pas dans cette volonté elle-même » (Manin, 2002, p. 38). Selon une telle acception, la légitimité et la souveraineté démocratiques glisseraient vers l'institutionnalisation de logiques procédurales et communicationnelles.

1.2.3.3 L'impératif participatif, une « contrainte axiologique » ?

Ces critiques rejoignent en partie celles plus générales visant les démarches participatives. La mise en œuvre du cadre référentiel du développement durable et ses corollaires entraînerait inévitablement une participation citoyenne vertueuse, une amélioration de l'environnement et des modes de développement des ressources du territoire (Rémi Barbier et Larrue, 2011 ; Candau et Deuffic, 2009 ; Côté et Gagnon, 2005 ; La Branche, 2009 ; Rumpala, 2009). La Branche (2009) qualifie cette association de « "contrainte axiologique" dont dépend en grande partie la légitimité du pouvoir politique et même économique ». Les analyses issues de l'ouvrage de Simoulin, Pasquier, et Weisbein (2013) confirment ce point en centrant sur les pratiques territoriales de la gouvernance et de ses corollaires tels que la participation, qui en font un « mot d'ordre et de ralliement » pour tout projet de développement

local (Desage, 2007). De nombreuses recherches interrogent le paradoxe d'un tel « impératif participatif » (Fourniau et Blondiaux, 2011) ou encore « d'injonction participative » (Carrel, 2013).

L'observation des pratiques de participation montre qu'un tel tournant reste largement théorique (Bacqué et Sintomer, 2011a ; Blatrix, 2012 ; Fourniau et Blondiaux, 2011). Blondiaux et Sintomer (2002) définissent cet « impératif délibératif » en relevant « ce contraste souvent saisissant entre les ambitions rhétoriques et la modestie de la mise en œuvre, l'émergence d'une nouvelle grammaire de l'action publique qui doit être prise au sérieux » (p. 19). Fourniau et Blondiaux (2011) évoquent la diffusion de cet impératif participatif qui repose sur la codification juridique et le processus d'institutionnalisation convergent.

En contexte français, les A21L incarnent un des cas les plus illustratifs de la mise en œuvre de cet impératif participatif dans le cadre référentiel du développement durable puisqu'ils restent soumis à des logiques de pouvoir et de savoir largement descendantes (Lafitte, 2009 ; Theys, 2003 ; Thuillier *et al.*, 2002). Ces A21L sont donc une illustration de la mise en œuvre d'une « démocratie dialogique » selon des procédures techniques participatives (Callon *et al.*, 2001). Or, la mise en œuvre d'une dynamique dialogique intervenant au sein de ces territoires en projets de « développement durable » et l'engagement politique comme socioécologique personnel ou collectif des citoyens pose le problème de la multiplicité des expériences de la durée et des actants impliqués dans une diversité des parcours de vie, de trajectoires personnelles et territoriales possibles. Suivant Lavelle *et al.* (2016), à la critique « post-dialogique » du *concordisme*, il convient d'ajouter celle du *procéduralisme*, qui tente d'anticiper le contexte cognitif et discursif des acteurs et la production de normes locales. Or, à toute tentative de détermination procédurale répond *l'indétermination processuelle* (et donc temporelle) de l'interaction dialogique

entre les différents acteurs, laissant ouverts de multiples cadrages thématiques, problématiques et stratégiques possibles.

Par ailleurs, les travaux de Cossart (2006 ; Cossart *et al.*, 2012 ; Cossart et Tame, 2013) témoignent que la démocratie participative a une histoire et montrent l'importance de l'historicisation des pratiques délibératives afin de mieux comprendre les dispositifs en jeu et leurs vertus pédagogiques (Cossart, 2010b ; Cossart *et al.*, 2012). En effet, les meetings politiques sont conçus initialement comme un lieu d'apprentissage de la citoyenneté et de formation du jugement politique pour le peuple dans le débat contradictoire, mais aussi, une force de persuasion des foules (tension peuple-foule). Cette histoire rend compte que l'apprentissage d'un « débat raisonné » sur la chose publique (socialisation civique par l'apprentissage de la prise de parole et de la rhétorique en assemblée) alterne entre une volonté de cadrage et de contrôle de la parole — non sans présupposés moraux — et une pratique directe du discours qui se fait dans le conflit et le tumulte, entre sociabilité des tavernes et pédagogie de communication, notamment sous l'influence du paradigme de la discussion poussé par Dewey au début du XXe siècle (Cossart, 2010a). La thèse de Cossart montre donc que l'on passe de l'idée de meeting politique d'où émane l'opinion par instauration d'un débat contradictoire comme lieu de transformation de l'individu en citoyen, à l'affirmation par le rassemblement, de la force d'une opinion formée antérieurement. Tension qui demeure actuelle, comme le problème de l'évaluation des processus d'apprentissage qui s'enclenchent et des savoirs qui se construisent, s'échangent, avec leurs effets (augmentation de la participation électorale et croissance des effectifs militants, signes d'une politisation en marche, ces données restant peu visibles dans les sources). Dans cette dynamique dialogique d'ordre historique, le rôle joué par les instances d'éducation des adultes dès le XIXe siècle est avéré. L'accent y est bien mis sur la nécessité de faire progresser les

connaissances pour former un citoyen bien informé et non pas de développer des savoirs techniques permettant de mieux faire son travail (Sapiro, 2002).

Cette littérature de recherche ouvre des pistes de compréhension des dynamiques participatives en France et au-delà. Ces faits historiques pourront être mobilisés autant dans une perspective critique de nature étique, voire émique[32]. Cette critique est au cœur de notre intentionnalité et questionnement de recherche. Si nous pouvons donc nous appuyer sur une littérature soulevant ces critiques, la dimension temporelle, dans la diversité et la complexité de ses usages et mésusages n'est pas celle qui est le plus souvent pointée. Il convient en tant que chercheur, de rester sensible et aiguisé à la complexité des situations vécues par les acteurs au sein de ces territoires en projets de développement durable, pour tenter de rendre compte au mieux, des multiples nuances de la vie réelle que peignent les configurations actorielles étudiées.

1.2.3.4 De « l'habitant » au « citoyen » dans les démarches participatives

Plusieurs auteurs travaillant sur la démocratie participative et les mouvements sociaux abordent la « figure » de l'habitant à mobiliser dans des dispositifs territorialisés, qui recoupe ou s'oppose aux figures du citoyen, et du riverain (Anquetin et Freyermuth, 2008 ; Rémi Barbier et Larrue, 2011 ; Fourniau, 2008 ; Le Floch, 2012 ; Neveu, 2011). La figure du riverain ou l'habitant dans le cadre de situations environnementales controversées en ferait des porteurs d'intérêts

[32] La *dimension étique* renvoyant à un usage critique par le chercheur dans cette recherche même, pour élucider les processus participatifs à l'œuvre. Pour la perspective d'élucidation critique *émique* avec les acteurs participant à cette recherche ou d'autres dans un avenir proche, cela reste à construire.

particuliers, souvent disqualifiés par les lectures NIMBYistes émanant d'aménageurs ou de scientifiques, tandis que la figure du citoyen serait associée à l'intérêt général et à sa mise en discussion démocratique (Rémi Barbier et Larrue, 2011 ; Behar et Simoulin, 2014 ; Fourniau, 2008 ; Jobert, 1998 ; Sébastien, 2013 ; Trom, 1999). La référence aux réflexions de Neveu est alors souvent mobilisée quant à la tension entre la figure de l'habitant et celle du citoyen qui nous intéresse plus particulièrement ici dans le cadre de démarches participatives.

Dans une recherche menée à Roubaix dans le nord de la France dans les années 2000, Neveu (2011) soulève la question des catégories mobilisées dans le cadre de la démocratie participative. Elle montre que la catégorie d'« habitant » émerge selon une périodisation qui recoupe l'émergence de la démocratie participative et de la démocratie locale, mais qu'au fil des expériences mises en œuvre, « le terme 'd'habitant' a désigné, en France, derrière une continuité de façade, des "publics" et des projets bien différents » (p. 39). Dès les années 60, le terme d'« habitant » se trouve doté, en tant que catégorie de sens et de mobilisation, d'une très grande proximité avec le registre idéologique de la lutte des classes en contexte urbain. Il accède collectivement au statut d'acteur politique. Neveu (2011) propose en effet une ébauche de périodisation des significations de la notion d'habitant dans les usages qu'en fait la démocratie participative jusque dans les années 2000. L'habitant est à la fois une catégorie descriptive (le lieu de résidence) et idéologique. Dans les années 80, le terme perd sa majuscule au profit d'un « s » terminal pour renvoyer aux exclus des politiques qu'il s'agit de réintégrer par des politiques publiques urbaines, tandis que l'« habitant » des années 90 « prend une autre figure encore, celle de l'expert d'usage », de l'individu détenteur de compétences spécifiques devant être prises en compte dans des procédures de « démocratie de proximité » ou de participation (Neveu, 2011, p. 41). C'est dans cette acception que nous avons souhaité problématiser le concept d'acteur-habitant. Or, Neveu précise que

l'omniprésence de la catégorie « habitants » se trouve liée à la faiblesse relative de celle de citoyen. En effet, la catégorie « habitants » permet de maintenir un flou, une ambigüité discursive et référentielle afin de se ménager différentes acceptions du public. Mais ce flou incarne également selon Williams (1983) une variété d'expériences et de lectures d'expériences parfois conflictuelles, malgré et au-delà des exercices de clarification universitaires[33].

Dans leurs analyses, Anquetin et Freyermuth (2008) montrent qu'une rhétorique construisant une demande des habitants dans le cadre de la démocratie participative mobilise la « figure de l'habitant ». Cette demande est non seulement fabriquée au service un enjeu électoral, mais aussi, sur une temporalité politique plus complexe, au point de devenir un registre incontournable de l'action publique locale sollicitant un répertoire d'actions symboliques au service d'un jeu de légitimation/délégitimation politique. Blondiaux (2002) évoque ces « publics » sollicités tantôt par la figure des « usagers » auxquels on délivre un service, tantôt des « habitants » dont on recherche l'avis, mais que l'on assigne à un territoire, en exerçant un contrôle relatif en maintenant la délibération. Cependant, il précise que la figure des « citoyens » associée à l'idée d'une prise de position sur l'opportunité de projets ou d'une montée en généralité dans la discussion (cf. également les travaux de Talpin [2006, notamment], en particulier sur une compétence pragmatique politique), de faire tout simplement de la politique est beaucoup plus rarement encouragé (Neveu, 2011, p. 43). À l'appui d'une telle perspective, Neveu soulève un questionnement heuristique pour notre recherche, celui de l'association de la figure de l'habitant et du citoyen à certaines échelles d'engagement et à certaines qualités et compétences. En France, on

[33] Carrel (2004) a par exemple choisi à dessein de parler de « participation des habitants » plutôt que de citoyens afin de pouvoir prendre en compte la participation des non citoyens (non nationaux, sans le droit de vote) ou « ceux qui n'ont pas un 'bon' comportement citoyen, ceux qui ne sont pas acculturés au langage distancié du citoyen s'exprimant au nom de l'intérêt général » (Neveu, 2011, p. 44).

parle en effet couramment de l'habitant au niveau local et du citoyen au niveau national. Il s'agit alors de processus et de projets politiques désignés et envisagés : « les habitants » contribueraient au développement de la démocratie participative et s'investiraient dans des enjeux concrets, les « citoyens » relèveraient du registre de la démocratie représentative et s'inscriraient dans une plus grande abstraction ; les premiers parleraient au nom de leur expertise d'usage, de leur ancrage et appartenance tandis que les seconds devraient s'abstraire de leurs déterminations sociales et de leurs appartenances pour délibérer entre égaux dans la sphère publique. Mais Neveu insiste judicieusement sur le fait qu'une approche critique des usages actuels de la notion d'« habitants » ne peut se résumer à un soupçon de « dépolitisation » alors que la seule figure politisée serait celle du citoyen tandis que l'habitant ne pourrait faire valoir que son « expertise d'usage », considérée comme une manière de se situer dans le registre de « l'immédiateté relationnelle » et des ajustements pragmatiques, au détriment d'une certaine conception transcendantale du politique sur le social (Neveu, 2011, p. 46).

Par ailleurs, une autre tension plus contextuelle, mais aujourd'hui devenue structurelle mobilise ces figures. Il s'agit du problème général de la dilution de responsabilité dans les formes contemporaines de gouvernance, et donc en lien avec les démarches participatives, responsabilité à double facette, politique et juridique. Mais si la responsabilité juridique pèse sur les élus, la responsabilité politique appelle à un partage. Or, concernant les questions environnementales, étudiées par exemple par Fournier (2010) à travers l'implication des habitants dans les politiques de prévention des inondations, l'auteur montre que compte tenu des enjeux de sécurité et de la responsabilité juridique des services de l'État, le poids des responsabilités en jeu contribue à limiter grandement l'ouverture à un processus de construction de l'action publique et de la prise de décision collective.

À la suite de Neveu (2011), nous insisterons sur l'attention à porter à ce partage de la capacité de transcendance politique sur le social, si tant est qu'une telle opposition ait du sens, entre l'élu et le citoyen non-élu ou l'habitant, car la question est bien de faire société par le politique, retrouvant une définition à la fois du politique et de l'institution plus ambitieuse, afin de rendre sa profondeur à la citoyenneté comme au politique. En effet, le fait de cantonner l'habitant avec son expertise d'usage, à ce registre de « l'immédiateté relationnelle » et des ajustements pragmatiques témoigne d'une stratégie de pouvoir organisée sur les « temporalités de l'éphémère » (Boutinet, 2004b). Les acteurs en situation de pouvoir jouent de l'éphémère et des « ajustements pragmatiques » pour limiter la portée d'un acte « citoyen », quand ces derniers refusent d'en rester à la place assignée du « citoyen passif », un mythe qui demeure très prégnant dans les sphères décisionnelles (Rosanvallon, 2006). Neveu se fait par ailleurs l'écho d'une littérature de recherche qui oblige à être attentif à la « confluence perverse » (Dagnino, 2007) entre projets participatifs démocratiques et projets néolibéraux, notamment au nom de la citoyenneté et d'un appel à la société civile (voir également Deneault, 2013), lorsque des projets politiques expriment, diffusent et produisent des significations qui finissent par intégrer des matrices plus larges, telle celle du néolibéralisme[34]. Cette confluence perverse prend la forme du passage d'une conception politique et collective, à une conception morale et individuelle de la solidarité, ou bien met en scène le « porteur de projet » que serait l'habitant, en assujettissant ce projet au modèle managérial et marchand, par exemple.

[34] Dardot et Laval (2010) définissent le néolibéralisme dans une perspective foucaldienne comme « l'ensemble des discours, des pratiques, des dispositifs qui déterminent un nouveau mode de gouvernement des hommes selon le principe universel de la concurrence » (p. 6). Il est donc plus qu'une idéologie à laquelle il est trop souvent réduit, notamment dans le prolongement de l'idéologie classique libérale économiste. Or, ces auteurs rappellent qu'« il est apparu justement *contre l'idéologie naturaliste du laisse-faire*. Pour ces auteurs, il est « fondamentalement une rationalité, et qu'à ce titre, il tend à structurer et organiser, non seulement l'action des gouvernants, mais jusqu'à la conduite des gouvernés eux-mêmes » (p. 13) (cf. CHAPITRE VI).

> Ainsi, opposer le « citoyen », comme individu capable de s'abstraire de ses ancrages sociaux et locaux, et « l'habitant », comme expert d'usage situé, en référant ces deux catégories à des échelles distinctes, et en les associant à des qualités et compétences différentes, connotées positivement ou négativement, n'est-ce pas au bout du compte maintenir une dichotomie facile qui forclos toute pensée critique sur ces notions elles-mêmes ? (Neveu, 2011, p. 47).

Aussi, est-il possible de saisir la figure de l'habitant dans un processus de re-politisation, au sens de redéfinition du politique lui-même et ses enjeux. Autrement dit, il est souhaitable de considérer l'habitant et son pouvoir agir, celui-ci n'étant jamais exempt de motivations collectives. Pour notre recherche, il est porteur d'un habiter de la Nature et du territoire, avec son bagage de savoirs habiter associés à sa spatialité d'habiter qui certes l'engage en tant qu'« usager » du territoire, mais plus personnellement et émotionnellement dans son vécu quotidien résidentiel, tissé des peines et des joies de l'existence, au sein desquelles la Nature joue son rôle dans ces territoires ruraux et montagnards. Elle entre en effet dans le projet de vie de tout être comme instance chronoformatrice dans une dialectique fondamentale, temporelle (nocturne, diurne) et écoformative (support et instance de savoir) (Pineau, 2000).

Reste la délicate question des effets subjectifs de l'expérience participative et des disparités d'implication socialement et diachroniquement, qui entretient un rapport au savoir plus large, social et politique, au-delà du savoir spécifique d'une « expertise d'usage ». Par ailleurs, une telle perspective est de nature à reconsidérer le local comme échelle pertinente du politique et de ses jeux conflictuels, évitant sa réduction à un localisme gestionnaire comme négatif d'un national paré de toutes les vertus politiques, ou encore le penser de manière a-temporelle, à l'aune d'une certaine permanence de la culture et de la nature à cette échelle, dans un déni de co-temporalités et notamment celles du politique, du socioéconomique, avec le socioécologique. Par ailleurs, Neveu précise que, plus que tenter de donner aux termes et aux catégories un sens univoque, d'en trouver la « bonne » définition,

l'enjeu principal est de saisir comment ils accèdent au rôle de métaphores mobilisatrices, leurs déplacements de significations et les projets politiques qui les sous-tendent en faisant porter l'interrogation sur leurs usages sociaux et « savants » (Neveu, 2009, p. 32).

1.2.4 Les temporalités environnementales dans le cadre référentiel du développement durable

Outre le dialogue comme « mécanisme clef » du cadre référentiel du développement durable, le « temps » est au cœur des réflexions qui entourent le concept de développement durable.

1.2.4.1 L'incertitude et la prise en compte des temporalités environnementales

L'énoncé même du cadre référentiel du développement durable comprend la référence à la prise en compte du « temps » à travers l'adjectif « durable ». Plus précisément, il s'agit de considérer l'incertitude relative à la connaissance des dynamiques environnementales actuelles et futures.

La crise environnementale a profondément ébranlé les certitudes scientifiques et plus largement, le rapport à la science. D'un point de vue épistémologique, deux problèmes incontournables surgissent : la prise en compte fondamentale de la dimension temporelle des écosystèmes dans toute la complexité de l'expérience, de l'action de la durée *dans* et *par* des actants humains et autres qu'humains (articulation des temporalités biophysiques et sociales au sens large) ; la nécessaire approche interdisciplinaire, car

> […] les structures écologiques d'un territoire résultent d'une succession de processus, parmi lesquels les activités humaines sont à considérer d'emblée […], car l'état actuel d'un territoire ne pourra être compris, que si l'on saisit l'évolution passée et présente des représentations, des décisions et des pratiques des hommes (Blandin et Bergandi, 2000, p. 120).

Il s'agit de mieux comprendre les comportements des systèmes socioécologiques, d'être capable de mieux décrire les multiples trajectoires possibles dans la durée, compte tenu de la complexité des interactions socioécologiques qui tantôt, par une combinaison de processus biophysiques et sociaux, tendent à conserver le système socioécologique en place, tantôt le transformer. Or, l'incertitude reste « la bête noire et la boîte noire de la gestion publique » selon l'expression de Beuret (2006, p. 51 et s.). Ce niveau d'incertitude socioécologique constitue l'une des prémisses de ce que Callon *et al.* (2001) ont appelé une « démocratie dialogique » qui met en œuvre une série d'« instruments » et de procédures participatives. En effet, dans la littérature de recherche, plusieurs expressions traduisent cette inquiétude à l'égard des problématiques environnementales (Métailié et Bertrand, 2006, p. 110). Les fréquentes controverses environnementales ébranlent l'assurance des experts et contribuent à alimenter une « crise de la décision » (Chautard *et al.*, 2002 ; R. Lefebvre, 2007). Une telle incertitude renforce les besoins en termes de savoirs, notamment scientifiques afin de remédier aux « crises caractérisant la prise en charge de la gestion des ressources naturelles » (Milot et Lepage, 2011).

1.2.4.2 Une « gestion du temps » nécessaire en vue de la prise de décision

Parmi les solutions relatives à l'action institutionnelle et publique, « la gestion du temps » est souvent identifiée comme déterminante (Beaurain, 2003 ; Godard, 1993 ; Theys, 2003). Deux aspects sont considérés d'un point de vue institutionnel : d'une

part la production des normes locales ainsi que leur appropriation par les acteurs territoriaux, et d'autre part la question de la mise en œuvre du débat public.

Beaurain (2003) s'appuyant sur les travaux de Theys et Godard, fait référence à l'approche de la « durabilité par les normes » qui mobilise des formes de rationalités plus réflexives ou procédurales, tenant compte des risques encourus et du principe de précaution. De telles rationalités sont conditionnées par une négociation entre acteurs qui doit favoriser leur engagement dans l'action et dans la durée, nécessaires en contexte d'« univers controversé »[35]. Il s'agit de « gérer l'ajustement des rythmes différenciés qui animent respectivement l'environnement et les différents pans du système socioéconomique que le problème d'environnement fait interagir » selon Godard (1993, p. 165-166). Cet auteur évoque entre autres rythmes, ceux des phénomènes physiques et écologiques, le rythme de progression des connaissances scientifiques sur les variables pertinentes pour la décision, l'évolution de l'opinion publique, les mandats politiques, les rythmes de l'innovation technologique, du contexte institutionnel, etc. Mais pour intéressante que soit une telle articulation

[35] L'expression renvoie à un modèle ancré dans l'économie des risques environnementaux. *Stricto sensu* il s'agit d'« univers scientifique controversé », pensé dans la perspective de la prise de décision. Les questions d'environnement sont souvent caractérisées par d'importantes incertitudes scientifiques. Elles ouvrent sur un processus durable de controverses scientifiques qui rejaillissent sur le processus collectif de décision en alimentant des controverses sociales qui font ensuite retour sur les dynamiques scientifiques. En univers controversé, les enjeux de connaissance et enjeux d'action deviennent imbriqués, au point que les différents acteurs économiques, sociaux ou politiques en viennent à s'engager sur le terrain scientifique afin d'influer sur le cours du développement des connaissances et sur les représentions publiques des questions scientifiques. Il en résulte le déploiement d'un jeu d'acteurs et de stratégies qui remettent en question la capacité de la science et des experts à dire le vrai, et ce, de manière parfois instrumentale, au profit d'intérêts particuliers. L'imbrication des enjeux de connaissances et d'action se cristallise sur un méta-enjeu (sécurité ou survie collective, conditions générales d'existence de la vie sur terre, identité historique ou symbolique, etc.) sous contrainte d'irréversibilité potentielle, au sein d'un système de « légitimité contestable » dans lequel s'affronte et circule une pluralité de systèmes de légitimité dans une société mouvante et complexe, où les règles de droit, la réputation ou l'image de marque peuvent subir d'importantes modifications (Boltanski et Thévenot, 1991). Une « gestion anticipative » ouvre alors sur le primat à donner à la gestion du temps pour la fixation de normes environnementales et le choix de trajectoires technologiques et d'instruments politiques à privilégier et coordonner (Godard, 1993, 1999 ; Godard et Hommel, 2007).

temporelle, elle reste campée dans l'horizon des choix économiques et technologiques, avec comme point aveugle les temporalités sociales dans leur diversité et leur combinatoire.

La coordination entre acteurs est déterminante et vise à trouver un temps commun susceptible de faciliter la résolution de problèmes. Cette idée rappelle les expressions de « bons espaces de problèmes » et de « temps trouvé ». Mathieu (2006, p. 59 ; Robic et Mathieu, 2001, p. 180) évoque « la nécessité d'un "temps trouvé" qui est celui du phénomène étudié "entre" le naturel et le social », en contexte de recherche environnementale, tandis que Thuillier *et al.* (2002, p. 2) évoquent les « bons espaces de problèmes » qu'il convient de construire en termes de connaissance, étroitement liés aux « bons espaces de solutions » tournés vers la coordination d'actions et la mobilisation efficace de ressources adaptées aux problèmes. Un tel ajustement spatiotemporel des acteurs peut en effet constituer une réponse à la crise environnementale telle que la définit C. Beck (2006)[36]. Cependant, la nature normative de telles expressions (« temps trouvé » et « bons espaces de problèmes ») ne doit pas masquer la complexité de la combinatoire sociale à mettre en œuvre entre configurations d'acteurs, ni gommer le rôle du conflit, par l'injonction du consensus à tout prix et sa tendance à rejeter les voix discordantes[37].

[36] Pour rappel, C. Beck (2006, p. 13) définit la crise environnementale comme « une discordance entre une dynamique sociale et celle du milieu biophysique ou [qui peut aboutir] à une transformation du système des acteurs concernés ».

[37] Mais également les « voies » discordantes, entendues comme avenues alternatives interrogeant les fondements épistémologiques qui structurent les façons de concevoir les questions environnementales, entrant directement en conflit avec les valeurs qui sous-tendent la voie de négociation ou de solution dominante. En effet, de telles interrogations sont rarement prises en compte comme les tenants de la théorie de la démocratie agonistique le font remarquer (cf. section 1.2.3.1).

Ce processus d'ajustement des comportements d'acteurs et l'adaptation incessante entre les règles et les valeurs d'action doivent aboutir à des normes locales négociées, permettant aux acteurs de s'engager à mener une action dans la durée, c'est-à-dire « laisser large place aux éléments susceptibles d'aider les acteurs à prendre des décisions (accès à la connaissance, flexibilité, repères pour les investissements futurs…) ». Pour cela, il convient de « caler » les étapes du processus participatif sur les enjeux que soulève la situation environnementale, impliquant des prises de décisions non définitives et non irréversibles afin de les intégrer dans des séquences temporelles tenant compte des incertitudes et de l'ignorance dans lesquelles les firmes se trouvent placées (Beaurain, 2003, p. 6). Or, nous avons vu précédemment que l'établissement négocié de ces petits régimes de normes environnementales au gré des dynamiques locales qui devraient caractériser la gouvernance environnementale ou une gestion intégrée, donc concertée de l'environnement, étaient loin d'être évidents dans la mise en pratique et notamment en France où les normes environnementales restent souvent envisagées de manière descendante.

Plusieurs auteurs travaillant la notion de gouvernance, notamment environnementale, mettent le « temps » au cœur de leur réflexion aussi bien dans la littérature francophone (Theys, 2003) par exemple, qu'anglophone (Jessop, 2007 ; Jessop et Sum, 2000 ; Sum et Jessop, 2013). Il s'agit donc d'interroger la dynamique dialogique et sa logique procédurale à l'aune de la prise en compte de l'indétermination processuelle et temporelle qui caractérise les démarches participatives (Lavelle *et al.*, 2016). Or, une telle incertitude, que porterait dès lors la dynamique participative, est de nature à inquiéter les politiques dans leur recherche d'une maîtrise du processus de décision, comme celle des acteurs économiques, en demande de sécurité et de prévisibilité pour leurs investissements et leur lecture du monde, favorisant souvent le maintien durable du *statu quo*.

Reichel *et al.* (2009) évoquent l'importance de planifier le suivi et l'évaluation voire la totalité du processus des projets territoriaux de développement durable de type A21L dans un délai temporel compatible avec l'échéancier électoral afin que toutes les étapes se déroulent à l'intérieur d'un même mandat électoral. Dès lors, les temporalités jouent un rôle non négligeable dans les dispositifs d'évaluation des approches participatives impliquant des problématiques environnementales. Le dispositif relaté par ces auteurs se veut pragmatique en portant sur les effets de la participation publique et par voie de conséquence, la légitimité d'un processus de décision à court, moyen, long terme. Ces effets correspondent à trois horizons temporels, les effets dits pr*océduraux* (« pendant »), *contextuels* (« après ») et *substantifs* (sur la décision publique finale). À noter parmi les effets contextuels, le couple information-éducation qui aurait un « effet considérable », surtout sur l'implication citoyenne plus que sur la décision. Si cette conclusion est largement recoupée par des recherches portant sur les démarches participatives, Fourniau et Blondiaux (2011, p. 24) insistent sur l'idée que « les dispositifs participatifs contribuent davantage à l'apprentissage des acteurs déjà en place et à redéfinir leurs relations, qu'à transformer les citoyens en "acteurs" véritables de la décision publique ».

La notion de temporalité contribue ici à établir un cadre d'évaluation des procédures de légitimité d'une décision dans un contexte social donné. Un des aspects soulevés dans cette étude et par de nombreuses autres est le fait que l'implication citoyenne peut être largement entamée par la longueur des processus participatifs ou bien, être limitée par la temporalité ponctuelle voire unique du « moment participatif » (Rémi Barbier et Larrue, 2011; Thuillier *et al.*, 2002). Afin de mieux comprendre, voire mesurer les effets des processus participatifs sur la décision, difficiles à évaluer, Fourniau et Blondiaux (2011, p. 11) invitent à prendre en compte « l'encastrement

des protocoles participatifs » dans des systèmes d'action plus vastes et des temporalités plus longues » (p. 24).

Dans un contexte de recomposition territoriale intensifiée par la réforme territoriale et administrative actuelle caractérisant la situation de notre terrain, ces remarques offrent des leviers pour appréhender et mieux comprendre les relations entre le dialogue au sein de démarches participatives et les actions entreprises au regard de la multiplicité des temporalités environnementales en jeu dont les temporalités politiques.

1.2.4.3 L'enjeu d'une articulation entre logiques de l'urgence et temporalités socioécologiques plus longues

La littérature scientifique aborde souvent la question de la prise en compte des temporalités environnementales par l'urgence de la situation face à la crise environnementale qui oblige par voie de conséquence à une urgence de la décision. Mais dans le même temps, est stigmatisé le fait de ne pas tenir compte des temps longs de l'environnement dans les projets et les décisions qui sont prises (Beaurain, 2003 ; Duran et Thoenig, 1996 ; Godard, 1993 ; La Branche, 2009 ; Theys, 2003). La contrainte de l'urgence résulte de plusieurs dynamiques, dont la nécessité de recourir à l'action collective face à la complexité des enjeux et à l'incertitude des trajectoires socioéconomiques. L'urgence devient une contrainte en même temps qu'un facteur[38]

[38] En règle générale, dans une perspective ancrée en sciences sociales, nous éviterons autant que possible ce terme de « facteur » que l'on retrouve dans les sciences positivistes. En effet, le terme de « facteur » offre certes une économie de signes qui convient aux sciences biophysiques, mais au prix d'une abstraction néfaste à la visée compréhensive des sciences sociales. Raison pour laquelle, nous lui préfèrerons, dans la mesure du possible, l'association de « faits » construits par des acteurs ou des actants, soit l'« équation » suivante : « Facteur = fait + acteur/actant ».

d'intégration. Sous sa contrainte, les élus développent leur capacité à mobiliser les acteurs pertinents autour de projets qui ont leur propre temporalité. Ces acteurs seraient capables par leur connaissance de mieux comprendre la nature des enjeux au regard de leur complexité, capacité de mobilisation qui renforcerait en retour la légitimité des élus. Duran et Thoenig (1996, p. 597) prennent comme exemple les problèmes environnementaux. Or, l'incertitude qui caractérise ce type de problème contribue à affaiblir la maîtrise des élus qui par ailleurs, ne peuvent plus s'appuyer sur l'expertise et les savoirs des services spécialisés de l'État, comme dans le modèle de gestion précédent (Bombenger, 2011 ; Duran et Thoenig, 1996). L'urgence fournirait alors aux autorités publiques un réducteur d'incertitudes. En jouant sur le manque de temps, les élus limiteraient les possibilités de discussion, reprendraient la direction du jeu par le contrôle de l'agenda, en privilégiant les enjeux simples et la débrouillardise locale (Lindblom, 1959, cité dans Duran et Thoenig, 1996, p. 598). Dans son ouvrage « Le temps de l'urgence », Bouton (2013, p. 84) considère que l'urgence environnementale et notamment climatique joue un rôle décisif dans l'institutionnalisation de l'urgence comme norme sociale du temps. Dire cela n'en conteste pas la légimité : « *l'urgence climatique alimente le climat d'urgence* » et cette urgence devient *permanente* et *mondiale*, confirmant les réflexions de C. Beck autour de l'idée que l'humain produit désormais des catastrophes socioécologiques d'ampleur inédite. La « société du risque » est « une société de la catastrophe » et la société de la catastrophe devient une société de l'urgence permanente. Cette analyse pragmatique, bien qu'ancienne, interroge la proposition de Beaurain quant à la prise en compte des temporalités sur deux aspects reliés. D'une part, les travaux de Duran et Thoenig remettent en question une approche réductrice des temporalités environnementales associées au « temps long », quand l'urgence est une temporalité fondamentale, autant au regard de la crise environnementale (sous le spectre de la catastrophe, parfois bien réelle), qu'en termes de logiques politiques locales et, d'autre part, ces travaux questionnent les vertus d'une approche participative idéale séquentielle et linéaire dans la durée.

Nous pouvons ici conclure que dans le cadre référentiel du développement durable, la mise en œuvre d'un dialogue entre parties prenantes soulève plusieurs problèmes quant à son rôle et son intégration dans le processus de décision. En effet, Lavelle *et al.* (2016) rappellent qu'une des critiques majeures et récurrentes des « dispositifs dialogiques » intervenant au sein de démarches délibératives concerne précisément l'absence d'articulation entre la discussion et la décision. Or, nous avons tenté de montrer à l'appui de la littérature de recherche que dans une telle articulation, la prise en compte de la multiplicité des temporalités socioécologiques par les acteurs impliqués semblait être une condition déterminante afin d'appréhender au mieux la complexité des problématiques environnementales au sein des territoires de vie. La complexité des problématiques environnementales qui surviennent dans les territoires de vie des citoyens rend d'autant plus nécessaire une intense circulation voire la construction de nouveaux savoirs en connaissance de cause et en phase avec la compréhension des dynamiques des systèmes socioécologiques et les possibilités d'action, contextuelles. Cependant, un tel dialogue des savoirs reste fortement dépendant de la temporalité des démarches participatives. Or, l'implication et l'intégration des citoyens restent largement problématiques tout au long dans des processus dialogiques, mais surtout au regard du processus de décision, comme de l'intégration des citoyens dans le suivi des projets et des réalités socioécologiques au sein des territoires en projets de développement durable. Ces questionnements rendent d'autant plus nécessaire ce « temps trouvé » lié au phénomène socioécologique en jeu, notamment en ce qui a trait à une temporalité politique démocratique, afin de pouvoir tenir compte de l'articulation entre temporalités complexes des systèmes sociaux et des systèmes naturels, articulation pour laquelle une science transdisciplinaire est d'un apport essentiel.

1.3 La problématique sous l'angle de l'éducation

En raison de l'importance de promouvoir la démocratie participative autour des questions environnementales et territoriales intervenant en « univers controversé », il semble nécessaire de mieux comprendre les processus d'engagement citoyen en vue de renforcer les approches politiques ascendantes ainsi que les processus de construction, de circulation et de mobilisation des savoirs. De nombreux travaux en sciences de l'environnement mentionnent l'enjeu d'une éducation ou d'une formation des acteurs, du rôle joué par leurs connaissances voire, d'un « dialogue des savoirs » et de l'apprentissage qui en résulte en rapport avec les démarches participatives intervenant notamment en relation avec des questionnements environnementaux et à plus forte raison dans le cadre référentiel du développement durable. Toutefois, nous verrons que peu se penchent sur les processus concrets d'appropriation des savoirs et les effets de l'apprentissage sur l'action individuelle et collective en relation avec le suivi des projets et des réalités socioécologiques au sein des territoires en projets de « développement durable ». Dès lors, cela implique de considérer la dynamique dialogique du savoir environnemental dans ses processus de construction et d'échange, comme un type de « rapport au savoir », lui-même défini comme un processus créatif de savoir qui met en œuvre une dialectique entre sens et valeur pour l'acteur, notamment individuel, suivant les travaux de Beillerot et Charlot.

1.3.1 La prégnance de l'apprentissage social dans les démarches participatives en relation avec des questionnements environnementaux

La littérature de recherche campée en sciences de l'environnement et plus spécifiquement en relation avec les démarches participatives fait souvent référence aux concepts d'éducation, d'apprentissage, notamment social, et les notions associées

telles que celles de connaissance, de compétence, et de dialogue des savoirs avec les conceptions que leur usage sous-tend, plus particulièrement en sciences politiques et en sociologie. Les sciences de l'éducation apportent leur contribution à l'approfondissement et la maîtrise du concept de l'apprentissage, par la diversité des théories, des approches et stratégies et des types d'apprentissages qui y sont associés. En effet, ce concept se trouve être aux fondements épistémologiques de l'éducation.

1.3.1.1 Conception de l'éducation et démarches participatives de type A21L

De manière générale, les instances gouvernementales françaises reconnaissent quelques limites à l'efficacité mobilisatrice des A21L :

> À l'appui des témoignages, les collectivités éprouvent une grande difficulté à mobiliser les citoyens et particulièrement pour les faire participer à des instances de concertation. Pourtant, elles font appel à un grand nombre de supports (campagne, exposition, journal, outil pédagogique…) pour informer, sensibiliser et former le citoyen[39].

Une schématisation de la conception de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) accompagne un tel constant (Comité 21, 2008, p. 3).

[39] Note de cadrage relative à la conférence internationale de Bordeaux (Comité 21, 2008). *Bilan de l'action des collectivités pour l'éducation au développement durable. [Brochure]*. Récupéré le 10 mai 2014 *du site du Comité 21* : http://www.comite21.org/docs/actualites-comite-21/2008/note-de-cadrage-colectivitesbordeaux23102008.pdf

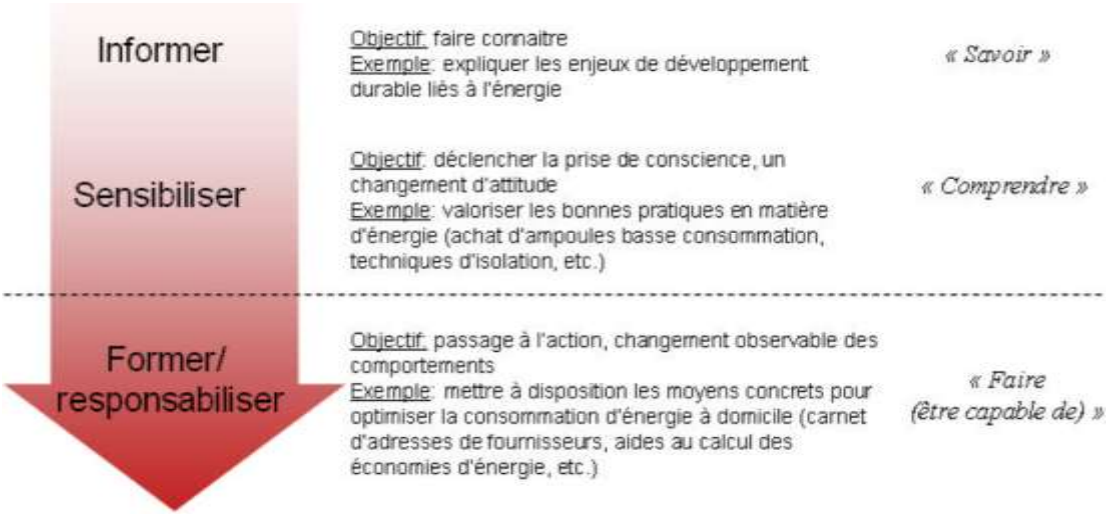


Figure 1.4 Les 3 niveaux de l'éducation envisagés selon une perspective EEDD : l'information, la sensibilisation et la formation (Comité 21, 2008, p. 3)

Ce paradoxe pointé par l'association des maires de France entre investissement dans la transmission d'informations et résultats obtenus en termes de mobilisation et de participation citoyenne renseigne sur la conception de la sensibilisation sous-jacente. Envisagée selon une logique transmissive et descendante, elle privilégie une « accumulation d'informations » sans souci de la compréhension (Lafitte, 2009, p. 46 ; Clover, 2003, p. 10). La médiation environnementale ainsi conçue n'ouvre pas sur de nouvelles pratiques environnementales (Rémi Barbier et Larrue, 2011; Fortin-Debart, 2004, p. 140 ; Vare, 2008, p. 130). Cette relation éducative verticale, limitée à la transmission d'informations se justifie par sa visée moralisatrice et instrumentale : la mise en œuvre de bonnes pratiques et de bons comportements qui se réduisent à des gestes de consommateurs. La personne est conçue de manière « mécanomorphique », instrumentale et individualiste. Elle est considérée comme un simple rouage qui, soumis à un *stimulus*, produit une réaction donnée, une prise de conscience qui se traduit par des gestes de consommateurs que l'on va agréger ensuite. L'éducabilité de l'apprenant adulte dans la diversité de ses potentialités n'est pas prise en compte. Cette brève analyse s'appuie sur les modèles éducatifs de

Bertrand et Valois (1992, 1999) dits du paradigme socioculturel industriel, que les auteurs associent au paradigme éducationnel rationnel et qui recoupe le modèle instructionniste de Callon (1998). Notre recherche pourra avantageusement profiter de propositions théoriques campées en éducation afin de mieux cerner les logiques éducatives, mais aussi les logiques de pouvoir à l'œuvre dans les échanges de savoirs en contexte de démarches participatives dans le cadre référentiel du développement durable. Elles offrent en outre des perspectives de contextualisation au sein d'ensembles socioculturels historicisés plus larges.

1.3.1.2 L'apprentissage social en éducation auprès des adultes relative à l'environnement

Dans la littérature de recherche centrée sur l'éducation relative à l'environnement auprès des adultes, l'apprentissage social est largement associé à l'éducation pour un développement durable (EDD). Dans la littérature anglophone, il est associé à l'éducation pour la soutenabilité (*education for sustainability*) qui a quelques différences par rapport à l'EDD francophone, largement campée dans le milieu formel dans le contexte scolaire français notamment. L'ouvrage « *Social learning. Towards a sustainable world* » (Wals, 2007) ou encore la déclaration de l'UNESCO en 2002 témoignent de cette association entre l'apprentissage social (*social learning)* et l'Éducation pour la soutenabilité (*Education of Sustainability*) (UNESCO, 2002, p. 8, cité dans Ferguson, 2007).

La notion d'apprentissage social oscille entre plusieurs acceptions, selon qu'il se rattache plutôt à une approche de type cognitiviste qui met l'emphase sur un apprentissage individuel intervenant au sein d'interactions sociales ou bien une approche de l'apprentissage réalisé par des groupes ou des communautés (Glasser, 2007). La partie théorique présentera plus en détail cette notion autour d'un clivage

entre deux modalités et conceptions de l'apprentissage social et ses limites : l'apprentissage social passif et l'apprentissage social actif (Glasser, 2007). Cet auteur propose trois catégories reflétant un niveau de participation croissant dans l'apprentissage social : 1) les relations de type hiérarchique, basées sur une relation prédéterminée entre enseignants établis et apprenants ; 2) non-hiérarchiques, basées sur un apprentissage réciproque (*two-way learning*) où chaque participant, comme « expert » reconnu de plein droit (*in their own right*), partage ses connaissances et son expérience ; 3) ou bien un co-apprentissage, basé sur des relations non hiérarchiques et impliquant la collaboration, la confiance, la pleine participation et une exploration partagée. Nous retrouvons le triptyque des trois modèles proposés par Callon (1998) (*ANNEXE A*).

À noter que de nombreuses recherches anglophones axées sur des questionnements environnementaux reconnaissent que la dimension communautaire (que nous pouvons associer à la communauté territoriale ou des acteurs-habitants ; la question de la frontière, « jusqu'où » restant entière) est une condition et un horizon fécond pour envisager l'apprentissage social et les transformations sociales qu'il favoriserait (Gaillard, 2012 ; Imel et Stein, 2003 ; Sumner, 2003).

1.3.1.3 La relation entre l'apprentissage social et l'engagement des acteurs

Une des questions rémanentes des démarches participatives est celle de l'engagement des habitants dans les situations de participation publique intervenant en relation avec des projets territoriaux. Dans sa recherche, Fortin (2005, p. 512) souligne que le dialogue entre les savoirs scientifiques et techniques, et « le savoir de la communauté résidente, dit territorial et local, vernaculaire ou autres » doit permettre de générer de nouveaux savoirs transversaux (transdisciplinaires, intégrateurs) qui seraient par la

suite intégrés dans les lieux de prise de décision dans le cadre référentiel du développement durable (Fortin, 2005, notamment). Ce questionnement de la relation entre engagement des acteurs et construction, échange de savoirs et apprentissage est omniprésent en éducation des adultes relative à l'environnement (Bush-Gibson et Rinfret, 2010 ; Diduck et Sinclair, 1997 ; Fitzpatrick et Sinclair, 2003 ; Hill, 2004 ; Wals, 2007, notamment).

Les relations entre apprentissage social et engagement politique soulèvent le problème du pouvoir-agir des habitants ou de leur intégration à la prise de décision relative à leur territoire de vie et la gestion des entreprises humaines en relation avec les réalités socioécologiques, à court et à long terme, avec des limites abordées par des auteurs critiques tels que Talpin (2006) : la sélectivité des dispositifs participatifs ciblant des citoyens dotés culturellement, intéressés ou déjà impliqués, mais sujets à un épuisement rapide, voire à des logiques de cooptation politique ; les véritables négociations et décisions politiques se prennent lors de rencontres plus informelles ou de cénacles fermés par exemple, de l'ordre de la participation cachée (cf. section 3.1.2.3). Or, la demande ayant contribué au positionnement de notre recherche soulève cette tension entre engagement des habitants et mobilisation de leurs savoirs en relation avec une dynamique dialogique et participative intervenant au sein d'un territoire en projets de « développement durable ».

Les travaux de Bandura sont reconnus comme étant à l'origine de la notion d'apprentissage social. Or, cet auteur développe une réflexion sur *l'agentivité* définie comme un certain sens de la capacité humaine à peser sur son propre avenir, ou encore la capacité humaine à influer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions, à intervenir sur les autres et le monde (Carré, 2004). Cette capacité d'action et d'autonomisation repose largement sur les capacités d'anticipation de l'acteur. Elle représente un double intérêt pour notre recherche. Elle recoupe le pouvoir-agir d'un

acteur en contexte social, mais surtout elle insiste sur l'importance de la prise en compte de la temporalité dans l'agentivité à travers le sentiment de pouvoir-agir sur son propre avenir et sur les capacités d'anticipation de l'acteur. Elle rejoint ainsi les travaux de Matoug (2004) ou encore dans le domaine des sciences politiques, ceux de Talpin (2008). Nous présenterons ces travaux plus en détail dans le chapitre théorique. Mais nous pouvons constater dès à présent la fécondité d'un approfondissement des réflexions entre d'une part, l'engagement des acteurs en relation avec la mobilisation de leurs savoirs dans des situations participatives intervenant dans leurs territoires de vie et d'autre part, la prise en compte des temporalités socioécologiques dans le processus d'apprentissage social associé à une dynamique dialogique impliquant un échange de savoirs.

1.3.2 Dialogue entre sciences de l'environnement et sciences de l'éducation autour de la circulation des savoirs en contexte participatif

Nous avons vu qu'il ressort de la littérature de recherche portant sur les démarches participatives déployées dans le cadre référentiel du développement durable, que le dialogue de savoirs (environnemental, territorial) entre les acteurs se trouve associé à l'apprentissage social en tant que « mécanismes » fondamentaux de la mise en œuvre de telles démarches. Les sciences de l'éducation peuvent apporter leur expertise en ce qui a trait au « dialogue territorial », et plus spécifiquement concernant les échanges de connaissances entre « parties prenantes » et leur implication dans le « dialogue des savoirs » souhaité.

1.3.2.1 La mise en questionnement du pouvoir des connaissances scientifiques dans le dialogue participatif environnemental

La plupart des auteurs en sciences de l'environnement (Beaurain, 2003 ; Milot, 2012 ; Theys, 2003, entre autres) considèrent que la prise de décision en « univers controversé » renforce en même temps qu'elle rend problématique le besoin de connaissances scientifiques. En effet, les désillusions à l'égard du pouvoir de la connaissance scientifique à rationaliser le processus de prise de décision sont aujourd'hui avérées (Topçu, 2008a ; van de Kerkhof, 2006, p. 2). Les connaissances scientifiques produites selon des approches sectorielles restent très insuffisantes au regard de la complexité des problèmes environnementaux (Agrawal et Ostrom, 2006 ; Delgado *et al.*, 2010 ; De Loë, 2009). La participation souhaitée des citoyens rendrait nécessaire la réduction du « *knowledge gap », fossé qui ne cesserait de grandir entre l'expert et le citoyen.* En effet, *c*ertains auteurs tels que Dahl (1989, 2006) considèrent un tel fossé comme le principal obstacle à l'exercice de la démocratie. Dans notre recherche, il conviendra d'interroger le postulat d'un tel fossé grandissant *entre l'expert et le citoyen et les conditions et prémisses qui président à ce fossé* entre « experts » et « profanes » (Candau et Deuffic, 2009 ; Joignant et Gaxie, 2007 ; Talpin, 2008 ; Yannick *et al.*, 2009).

Dans les projets territoriaux de développement durable, le dialogue qui permet l'échange de connaissances est considéré comme un processus-clef des démarches participatives afin de clarifier les problématiques environnementales et légitimer le processus de décision politique (Rémi Barbier et Larrue, 2011; Fortin, 2005 ; Jessop, 1998a ; Reed, 2008 ; van de Kerkhof, 2006). La légitimation de la décision et des savoirs sur lesquels elle s'appuie est d'autant plus sensible que les décisions prises sont souvent lourdes de conséquences pour les territoires de vie des habitants, et ce sur plusieurs générations. Pour appréhender la complexité des problèmes et des

décisions à prendre en matière d'environnement, plusieurs recherches mettent en avant le nécessaire rapprochement entre communauté scientifique et communauté d'acteurs-habitants (Lardon *et al.*, 2008 ; Poupier *et al.*, 2011 ; Remy et Estades, 2007)

Au regard des travaux francophones portant sur la participation publique issus du champ des sciences politiques ou des sciences sociales en général, les savoirs en jeu sont qualifiés de *savoirs experts, de savoirs techniques* ou *scientifiques, de savoirs institutionnels* face aux *savoirs profanes, citoyens, locaux, traditionnels* ou encore *savoirs d'usage* (O. Alexandre et Mounet, 2008 ; Callon *et al.*, 2001 ; Candau et Deuffic, 2009 ; Crosnier, 2006 ; Deffontaines et Prod'homme, 2001 ; Fromentin et Wojcik, 2008 ; Poupier *et al.*, 2011 ; Sintomer, 2008 ; Topçu *et al.*, 2008). Les savoirs sont en général envisagés par leur dimension cognitive et dans un processus d'apprentissage social qui « se compose d'une dimension cognitive (apprentissage sur le problème, ses solutions…), mais aussi et peut-être surtout aux yeux des auteurs, d'une dimension morale, au sens où, quand ils agissent avec un sens moral, les gens mettent de côté leurs revendications égoïstes et agissent pour le bien de tous » (Rémi Barbier et Larrue, 2011, p. 75). Ce dernier postulat sera interrogé dans notre recherche.

En sciences de l'environnement et dans une perspective de gestion environnementale intégrée, le double croisement entre disciplines et entre chercheurs et habitants intervient sur les territoires de ces derniers, qui sont souvent des experts de leur milieu de vie. Pour décrire et analyser l'échange de connaissances qui survient, la littérature de recherche privilégie les expressions de « *connaissances scientifiques* » et de « *connaissances locales* », témoignant de l'ancrage territorial des questions environnementales (Albaladejo *et al.*, 2009 ; Allan et Stankey, 2009 ; Armitage *et al.*, 2009 ; Reed, 2008).

Le champ de l'agriculture et plus spécifiquement de l'agroécologie aborde souvent la thématique du dialogue des savoirs (Darré, 1999 ; Faure Desjeux *et al.*, 2010 ; Faure Gasselin *et al.*, 2010 ; Jankowski, 2014 ; Peltier, 2010). Or, dans notre contexte, le poids des agriculteurs et de leurs savoirs reste marquant au regard des paysages, mais aussi dans l'imaginaire de la ruralité vécue par les habitants.

Un autre champ des sciences environnementales qui mobilise l'expression de « dialogue des savoirs » est l'anthropologie par l'intermédiaire du dialogue interculturel, notamment à propos des questions de biodiversité (Agrawal et Ostrom, 2006 ; Jankowski, 2014 ; Johnson, 2012). Nous retrouvons le clivage classique opposant les connaissances scientifiques aux connaissances locales ou aux « savoirs vernaculaires » (Bérard *et al.*, 2005 ; Collignon, 2005). Un tel clivage nous semble encore opérant dans certaines conceptions des savoirs non experts ou des « savoirs habitants ». Nous resterons sensible à la perspective anthropologique dans notre recherche au regard des travaux de Latour (1999, 2001a, 2012) autour des *sciences studies* et de son intérêt pour la production de connaissances en rapport avec les questions environnementales et de Descola (2011), notamment au regard de son intérêt pour le rapport à la Nature et les questions écologiques.

1.3.2.2 La référence à la notion de compétence dans le dialogue participatif environnemental

Des chercheurs issus des sciences politiques en lien avec la participation publique se sont également intéressés à la notion de compétence, dont on reconnaît qu'elle fait référence à un savoir intégré. La plupart du temps, les compétences sont ici associées au politique, au civique ou à la communication (Consortium de bureaux d'études, 2007 ; Fromentin et Wojcik, 2008 ; Talpin, 2008).

Bien que l'approche classique de type cognitiviste ou psychologique soit remise en cause par la nécessité de considérer le contexte d'action, la compétence politique reste associée au bagage d'informations de chaque citoyen ou à son « capital social et culturel », voire « symbolique » expressions prédominantes dans la littérature des sciences de l'environnement portant sur la question des savoirs et des compétences des citoyens (Sébastien, 2013 ; Talpin, 2006, par exemple). Blondiaux (2007) soulève cependant la question de l'importance de la dimension collective de la compétence politique, en faisant remarquer que les dispositifs participatifs émergents « s'attachent à développer le rôle de citoyens "sans qualité" et minimisent la portée de la compétence politique » (p. 770). Gaxie (2007) dépasse les approches cognitivistes dominantes pour montrer que la compétence politique dépend du degré auquel les individus s'habilitent ou pas à intervenir dans les questions politiques (processus de *self-empowerment* ou *disempowerment*). Il rejoint les réflexions de Talpin (2008) sur la construction de nouveaux savoirs et de compétences civiques et politiques au sein d'institutions de démocratie participative. Ces dernières seraient des espaces de politisation des citoyens ordinaires, suscitant une nouvelle forme de militantisme. Cet auteur montre que l'engagement des citoyens et la construction de telles compétences modifient les trajectoires de vie, parfois jusqu'à des bifurcations radicales.

Au final, plusieurs enjeux émergent des écrits parmi lesquels des enjeux éthiques, des enjeux de pouvoir, des enjeux de communication et d'échanges de savoirs associés à des rationalités différentes. Par ailleurs, les enjeux d'apprentissage sont formulés en termes d'apprentissage social, voire d'apprentissage comme appropriation du politique dans une perspective de délibération démocratique, mais la plupart du temps, en sciences politiques ou en sociologie, bien que l'apprentissage soit considéré comme un concept heuristique, il reste marqué par une perspective cognitiviste (de Maillard, 2010).

Associée à cette question de l'apprentissage et de l'acquisition de compétences, la réflexivité est souvent mobilisée. Jankowski (2014, p. 632) fait remarquer que « peu d'études se sont intéressées aux effets de ces processus réflexifs sur la transformation des pratiques et des cadres cognitifs ». Cette auteure réfléchit dans le cadre de l'agroécologie à l'enjeu d'« un dialogue des savoirs et à l'échange d'expériences, afin de promouvoir les compétences des agriculteurs et leur donner les moyens d'adapter et donc de transformer leurs pratiques face aux changements actuels de l'« agrosystème ». Cette nécessité de compétences à acquérir de manière dialoguée et collective pour mieux gérer les entreprises humaines et leurs relations aux écosystèmes en raison de l'impératif participatif, mais aussi et surtout, de l'impératif climatique et écologique est une idée partagée par la plupart des chercheurs travaillant en sciences de l'environnement. Nous noterons que si les termes de « traduction » ou de « vulgarisation » sont utilisés, les processus concrets éducatifs de construction de savoirs sont rarement explicités et renseignés.

1.3.3 Un apport majeur au dialogue des savoirs, la pédagogie dialogique de Freire

D'une manière générale, la thématique du dialogue des savoirs traverse le champ de l'éducation. L'expression se rencontre par exemple à l'occasion de travaux sur la vulgarisation des savoirs scientifiques (F. Dufour, 2004 ; Galvani, 1999b ; Jankowski, 2014 ; Vergnas, 2011, 2012), ou plus souvent dans le domaine de la didactique des langues, en relation avec le dialogue interculturel (Galvani, 2008). Dans ce domaine, les travaux de linguistique et de sémiotique alimentent les réflexions théoriques autour de la notion de dialogisme (Simon, 2013). Mais ce sont surtout les travaux de Freire (1971, 1974, 2006) orientés vers un public d'adultes qui ont développé l'importance du dialogue dans l'acte éducatif, dialogue qu'il envisageait également sur le plan du croisement des cultures.

1.3.3.1 L'approche dialogique de Freire, une pédagogie critique à visée humaniste

Ce théoricien de l'approche et de la pédagogie dialogique s'oppose à une « éducation bancaire » comme acte éducatif autoritaire de type transmissif et vertical qui instrumentalise l'être, le déshumanise, « l'abstrait » au monde, au point d'en faire un simple réceptacle d'informations et de connaissances. Sa pédagogie dialogique est dite expérientielle. Elle s'appuie en permanence sur la situation existentielle de l'apprenant structurant le processus éducatif, lui-même conçu comme une expérience émancipatrice fondamentalement dialogique qui ne peut se réaliser que par un dialogue critique *sur* et *par* l'expérience partagée du monde. Il s'agit de problématiser la situation expérientielle visée et les conditions de vie de l'apprenant pour entrer dans un processus de construction conjointe du savoir qui doit fournir les moyens d'analyser la pratique. Dans l'approche dialogique, la « parole authentique » se définit comme une *praxis* qui rend indissociables la réflexion et l'action (Freire, 1974, p. 71). Il s'agit donc de concevoir l'apprentissage et l'enseignement comme un couple non pas asymétrique, mais qui nourrit le savoir et le développement de l'éducateur et de l'éduqué ou du formateur et de la personne formée. Un tel couple apprentissage-enseignement postule que la relation sociale et l'écoute à travers la prise en compte de l'être de l'Autre est première.

La construction dialogique du savoir se fait dans une interaction soutenue par l'action et la réflexion que permet l'ancrage dans une réalité partagée et intériorisée que l'on souhaite changer. La co-construction de savoirs est en cela une conscientisation critique et émancipatrice à l'égard d'une domination. Co-construction des savoirs et conscientisation deviennent sources de développement humain vers un « plus-être » ensemble, vers un surcroît de liberté et d'autonomie, à titre personnel et collectif. Dans ce processus éducatif, la participation de l'apprenant passe par un sentiment d'appartenance à une communauté, un groupe. L'acte cognitif est indissociable de

l'acte d'interaction qui survient conjointement autour de l'objet connaissable servant d'intermédiaire entre les sujets impliqués (Freire, 1974, p. 77). Freire dénonce l'attitude qui instrumentalise les sujets : « peu importe les moyens de contraintes employés pour limiter les hommes à devenir des objets, dès lors qu'on les prive du pouvoir de décision, transféré à un autre ou à d'autres » (*ibid,* p. 69). Cette relation entre participation de l'apprenant, sentiment d'appartenance à une communauté et pouvoir de décision nous semble intéressante dans la perspective de notre recherche au regard de l'expertise citoyenne, des dispositifs participatifs et de ce qu'ils suscitent comme pratiques d'acteurs, en tant que conditions de réussite d'une approche dialogique.

1.3.3.2 La prise en compte de la temporalité éducative dans la pédagogie dialogique de Freire

Freire aborde la question de la relation entre temporalité et approche dialogique. La prise en compte de la temporalité est une exigence critique. « C'est là une pensée qui envisage la réalité des choses comme un processus évolutif, qui la perçoit en devenir constant […], ce qui compte pour la pensée critique, c'est la transformation permanente de la réalité en vue d'une permanente humanisation » (Freire, 1974, p. 76−77). Freire dénonce la « domestication du temps » et des hommes, dans le souci de conserver au présent un certain *statu quo.* L'approche dialogique privilégie le déploiement de l'être dans la durée, impliquant l'usage d'un « temps commun » et un « vivre ensemble ». Pour Freire (1974, p. 77), l'approche dialogique ne se sépare pas de l'action et « "baigne" d'une manière permanente dans la temporalité dont elle ne craint pas les risques ». Freire (1974) précise que « l'objectif ne sera plus d'éliminer les risques de la temporalité en restant agrippé à un espace garanti, mais de temporaliser l'espace », en référence à un « champ d'action qui prend forme au fur et à mesure que j'agis » (p. 77).

Cette relation entre temporalité en relation avec un espace conçu comme contingent, mobile ouvre des avenues fécondes d'un point de vue géographique, et plus largement dans la perspective de notre recherche. Freire s'inscrit dans les postures développées par des auteurs critiques et humanistes autour de deux idées fondamentales. La première est celle de la nécessaire prise en compte de la temporalité (qui va au-delà d'une simple contextualisation des situations éducatives) dans une posture critique et humaniste qui n'est pas sans rappeler les travaux de Boutinet (1999, 2002 ; Boutinet *et al.*, 2007) sur l'apprenant adulte, et plus largement, l'éducation tout au long de la vie, d'une personne conçue comme étant en constant devenir. La seconde idée est celle d'une temporalité en tant qu'expérience, action de la durée devenant un opérateur d'émancipation ou d'aliénation personnel et collectif selon les usages que l'on en fait, rejoignant les réflexions de Lesourd (2006a) sur les temporalités éducatives et d'Alexandre et Mounet (2008) sur les usages différenciés du temps et de l'espace par l'action publique et territoriale en relation avec des problématiques environnementales. Ces remarques sont loin d'épuiser la fécondité du propos de Freire au sujet de la relation entre temporalité en relation avec l'espace, ou plus exactement à la spatialité des personnes, en situation d'échange de savoirs et les formes spatiales qui en résultent.

1.3.3.3 Les limites de l'usage d'une approche dialogique

Freire lui-même, mais aussi les travaux de recherche qu'il a suscités en éducation populaire (Grelier, 2010 ; Morvan, 2011), envisage les limites de l'approche éducative par le dialogue. L'approche dialogique n'est pas à l'abri d'une *parole* déconnectée de *l'action*, transformant la *réflexion* automatiquement en bavardage, en *intellectualisme aliénant*, ou « à l'inverse, si l'action est privilégiée au point d'exclure la réflexion, la parole devient *activisme* […] et empêche le dialogue » (Freire, 1974,

p. 72). Il précise par ailleurs que le dialogue peut être instrumentalisé et qu'un simple échange d'idées ne suffit pas à susciter un véritable apprentissage qui donne « l'occasion d'une action transformatrice des hommes d'où résulte leur humanisation » (*ibid.*, p. 69). Freire dénonce également la « participation symbolique » qui donne à « l'homme l'illusion qu'il agit, alors que, en réalité, il ne fait rien plus que de se soumettre à ceux qui agissent en devenant leur chose » (Fromm, cité dans Freire, 1974, p. 59).

Grelier (2010, p. 151) pointe les limites du dialogue dans le contexte politique local en France. Elle dénonce « le système de notabilisation des élites intégrées et des experts », renforcé par le brouillage des compétences entre les échelons de la décision locale. Ces conclusions recoupent celles de nombreux auteurs adoptant une posture critique à l'égard des démarches participatives, comme Rui (2004, 2005) ou R. Lefebvre (2007). Les analyses de Grelier (2010) vont dans le sens d'une action associative favorisant la mise en pratique de compétences citoyennes. La constitution de communautés réflexives permet de co-construire un savoir sur les contextes, une interprétation de leur réalité par un processus dialogique qui entraîne à témoigner, s'autoriser des points de vue entre les deux cultures des savoirs savants et des savoirs d'action (Grelier, 2010, p. 186).

> La démocratisation de la communication dialogique, du *parler avec* et non du *parler à la place de*, est un vaste chantier, pour contrebalancer toutes les méthodes qui imposent le silence, toutes les discussions spécialisées avec des normes d'organisation et de procédure qui déchargent les participants ou les démotivent (p. 223).

Ces points de vue sur les limites et dévoiements de la pédagogie dialogique rejoignent les conclusions qui émanent des recherches portant sur les démarches participatives et le dialogue de savoirs intervenant au sujet de problématiques environnementales. Une double asymétrie perdure, relative à l'usage et à la

conception du savoir dans le cadre d'un dialogue des savoirs en relation avec des démarches participatives. La première porte sur la division entre savoirs de type scientifique et savoirs dits « locaux » ou « profanes » en relation avec des problématiques environnementales. La seconde asymétrie réside dans la relation au dialogue des savoirs qu'entretiennent les décideurs et les citoyens. Des logiques de captation des savoirs pour des intérêts particuliers les détournent de leur visée démocratique et émancipatrice. Ces éléments critiques visant à problématiser l'approche dialogique et la prise en compte des temporalités d'un point de vue éducatif pourront avantageusement éclairer la situation de notre étude de cas et ouvrir des perspectives de commentaires en vue de la discussion.

1.3.4 Dialogue des savoirs environnementaux et rapport au savoir

Le dialogue des savoirs en lien avec des questionnements environnementaux ancrés dans les territoires en projets de « développement durable » est sollicité par l'impératif participatif qui repose sur une « socialisation communicationnelle » selon les travaux de Habermas (Vitiello, 2013, p. 205) visant la formation des subjectivités et de l'opinion publique selon la théorie de la démocratie délibérative, à des fins de légitimation politique. Or, ces projets territoriaux sont des territoires de vie que les habitants connaissent par leur expérience quotidienne. Le rapport au savoir qui en résulte recoupe donc une diversité de sensibilités et de finalités qui font jouer un triptyque dialogique : rapport à soi entre subjectivation et objectivation de soi, en lien avec la relation à l'environnement (interobjectivité) que ne manquent pas de soulever les relations intersubjectives.

1.3.4.1 La dialogique du savoir en tant que rapport au savoir

Comme indiqué en introduction, le dialogue est aujourd'hui omniprésent dans le contexte social comme en témoignent nombre d'expressions dans la sphère médiatique, mais également dans les pratiques sociales, notamment discursives. Le dialogue est devenu un impératif normatif, voire moral, par exemple dans les diverses scènes géopolitiques où l'on évoque l'impérieuse nécessité de « renouer le dialogue », d'un dialogue de sourds », condamnant toute intentionnalité et posture conflictuelle remettant en cause le consensus irénique, sans interroger la violence de ce même consensus. Lavelle *et al.* (2016) rappellent que le principe dialogique n'est pas seulement une construction théorique comme nous le verrons dans notre chapitre II portant sur le cadre théorique, il a également une portée pratique et se retrouve de façon explicite dans des dispositifs concrets de démocratie délibérative et participative comme l'indique leur sous-titre d'ouvrage. Le principe du dialogue est alors envisagé en tant que « procès dynamique d'inclusion des citoyens dans des arènes de discussion, de gestion et de décision plus ou moins ouvertes au jeu de la démocratie et qui visent des affaires publiques et des biens communs » (p. 29). Un tel ouvrage témoigne de l'interrogation démocratique qu'ont de nombreux chercheurs à propos de la neutralisation du débat qui survient dans les processus délibératifs, à plus forte raison en situation de controverse environnementale ou aux prises avec des questionnements environnementaux impliquant un croisement de savoirs souvent conflictuels (Blondiaux, 2008a ; Callon, 1981 ; Lafitte, 2015a, entre autres) :

> Comment les modèles, les procédures et les dispositifs qui se réclament du dialogisme rendent-ils compte de l'hétérologie – littéralement, de « l'Autre de la raison et du discours » ? D'un point de vue politique, comment un citoyen ou un profane peut-il s'engager dans un débat public, un jury citoyen, ou tout autre dispositif de médiation, de délibération ou de participation démocratique ? Comment peut-il au sein d'un dispositif, sous la contrainte d'une certaine procédure, monter en autonomie – en puissance, en compétence, en motivation et en réflexivité ? (Lavelle *et al.*, 2016, p. 10).

En effet, dans le cadre de problématiques environnementales, profanes et experts se retrouvent dans des situations dialogiques, mais la légitimité des savoirs citoyens et la position de ceux qui les portent ne sont que rarement reconnues comme étant légitimes face au savoir expert, ce qui interroge le rapport au savoir des différents acteurs, aux prises avec ces problèmes environnementaux souvent pernicieux (*wicked problem*)[40].

Dans notre acception, la dialogique du savoir environnemental partage la volonté de questionner ce paradigme dialogique. Pour ce faire, nous envisageons la dialogique comme un certain type de rapport au savoir, dans sa triple déclinaison d'un rapport à soi (dialogue intérieur), d'un rapport aux autres (intersubjectivité) et d'un rapport au monde (interobjectivité avec les réalités socioécologiques). En effet, le rapport au savoir est considéré comme

> […] un processus par lequel un sujet, à partir d'acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir monde naturel et social. C'est une relation de sens et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et processus ou produits du savoir (Bernard Charlot) (Beillerot, 2005).

[40] Pour rappel, les problèmes pernicieux (*wicked problem*) sont caractérisés par la multidimensionnalité des problèmes, la désynchronisation des temporalités politiques et sociales, l'absence de solutions claires, l'incertitude scientifique, les conflits de valeurs et de compréhension, la méfiance entre parties prenantes (Lafitte, 2015a; Salles et Leroy, 2013).

Comme Beillerot le précise, ces deux définitions mettent l'accent sur dimensions actives, pour un sujet donné, du rapport au savoir : « le savoir libère pour autant que le rapport au savoir du sujet progresse » (Beillerot, 1982, p. 222). Ce processus complexe d'interactions entre réflexivité, intersubjectivité, interobjectivité qu'est le rapport au savoir, c'est le sujet lui-même, en tant qu'il doit apprendre, s'approprier le monde, se construire. Le sujet *est* rapport au savoir » (Charlot, 1997, p. 95).

Charlot (1997) notamment décline ces trois dimensions du rapport au savoir selon deux types de rapport au savoir opérationnel : un *rapport épistémique*, qui, dans notre perspective de recherche, renvoie aux questionnements suivants : quels savoirs sont privilégiés ou écartés dans les échanges et la construction d'un savoir environnemental et que nous disent-ils d'un certain rapport au monde et des rationalités en jeu, à l'occasion de tels projets territoriaux ? Un *rapport identitaire* associé aux questionnements de type : pour, par qui et pour quoi de tels savoirs, ou encore pour quoi et par/avec qui apprendre, pour quel projet de territoire et pour quel habiter personnel et commun ? Ces deux rapports opérationnels épistémique et identitaire recoupent deux autres rapports au savoir qui les traversent : le rapport social et un rapport temporel au savoir, auquel nous portons une attention particulière, notamment en lien avec le cadre référentiel du « développement durable » impliquant une prise en compte de la diversité des temporalités socioécologiques.

Ce rapport au savoir à historiciser, est donc un rapport social au savoir, ou selon l'expression de Charlot (1997, p. 99), un *rapports de savoir* « un rapport social fondé sur la différence de savoir (chacun d'eux entretenant par ailleurs un rapport au savoir) ». Mais ce rapport social au savoir intervient dans un contexte social-historique dont les significations reposent largement sur des institutions contribuant à construire de telles significations par l'imagination sociale historique qui a accumulé plusieurs strates de significations imaginaires, pour reprendre certains concepts de

Castoriadis (1975). Or, cette institution imaginaire de la société s'appuie sur des institutions concrètes telles que l'école et les territoires pour notre recherche, non sans lien entre ces deux institutions quant à un certain rapport au savoir des acteurs, puisque l'on a vu que la formation des subjectivités pour la démocratie délibérative constituait un « enjeu éducatif » majeur. Vitiello (2013, p. 205) à la suite de Gutmann (1978) souligne en effet qu'une école démocratique doit cultiver les habiletés et les vertus de la délibération dans une visée de reproduction sociale consciente, qui stimule la capacité et le désir de délibération. Cela ouvre sur deux remarques :

- une certaine tautologie du raisonnement en jeu qui rejoint cette idée d'un dialogue continu, pour le dialogue lui-même qui caractérise le « dialogisme » de la théorie de la démocratie délibérative ;

- et une certaine contradiction qui pointe déjà entre le dialogue des savoirs souhaité en tant que celui-ci est un rapport au savoir dont on sait d'après Beillerot notamment qu'il n'est libérateur qu'à mesure que le rapport au savoir progresse.

Or, comme le rappelle Vitiello (2013) à la suite de Chambers (2003), « la démocratie délibérative se concentre sur des processus communicatifs de formation de l'opinion et de la volonté qui précèdent le vote », s'inscrivant par là même dans un ordre politique légitime, celui de la démocratie représentative et ses limites instituées, notamment à l'égard des projets démocratiques instituants, susceptibles d'interroger radicalement cet ordre légitime suivant la pensée castoriadienne, mais où va se jouer également une autre dialectique, celle de la mise en question de l'asymétrie hétéroformative qui structure la relation formative au cœur de la démocratie délibérative, par la volonté d'autonomie des citoyens en dialogue qui ne manqueront pas d'envisager l'idée d'une autoformation émancipatrice.

Le concept de rapport au savoir théorisé par ces auteurs ajoute, par l'usage abondant qui en a été fait en recherche éducationnelle, aussi bien en milieu scolaire qu'en éducation des adultes comme nous le verrons dans la partie théorique, un corpus de recherche qui offre une assise à notre recherche qui explore la dynamique dialogique du savoir environnemental à l'œuvre dans le contexte d'étude, considérant cette dialogique du savoir comme un type de rapport au savoir. Qu'en est-il en éducation relative à l'environnement et comment envisager le paradoxe d'un dialogue, d'un croisement des savoirs socioécologiques, nécessairement pluriel, avec le fait de conjuguer savoir environnemental au singulier comme c'est notre choix ?

1.3.4.2 Éducation relative à l'environnement et rapport au savoir

Le rapport au savoir est un concept devenu cardinal en éducation au point que Rochex (2004) considère que le rapport au savoir est devenu un concept organisateur d'une problématique et de perspectives de recherches empiriques en sciences de l'éducation. Il est désormais largement mobilisé et l'éducation relative à l'environnement n'y échappe pas, en témoigne sa mobilisation dès le premier numéro de la revue « *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions* » par Désautels (1998). Il soulève l'enjeu épistémologique d'une réduction de l'éducation relative à l'environnement à une éducation aux sciences et qui a pour corollaire une hiérarchisation des savoirs dominée par des savoirs dits « savants », dans un souci de légitimation scientifique. Une telle légitimation scientifique demeure prégnante dans le rapport au savoir environnemental.

Désautels rappelle en contrepoint deux finalités centrales de l'institution scolaire. La première est celle d'assurer la formation de citoyens avertis et critiques,

> […] qui auront construit les potentiels de mobilisation (Rochex, 1995) et d'action (Morf, 1998) nécessaires à leur participation, *ici et maintenant*, au développement de la vie démocratique dans notre société, entre autres, par un engagement dans les controverses sociotechniques qui la traversent, dont les controverses dites environnementales. (Désautels, 1998, p. 180)

La seconde finalité de l'institution scolaire est celle d'articuler développement de la personne et citoyenneté, qui est plus affirmée dans le projet éducatif de l'école québécoise qu'en France cependant. En lien avec cette exigence critique et citoyenne, il insiste également sur l'importance de tenir compte « des rapports de pouvoir », consubstantiels aux inégalités de rapports sociaux. Désautels (1998) croise donc « rapports *de* savoir » (tels que suggérés par Charlot [1997]) − entendus comme rapports sociaux, renvoyant à l'importance de prendre en considération les contingences sociohistoriques inhérentes à la « re-reproduction »[41] de tels rapports sociaux, *dans* et *par* le rapport *au* savoir −, avec la prise en considération des « rapports de pouvoir » (p. 181), et ce afin de mieux repérer « les taches aveugles de nos discours, leurs conditions de production » (p. 179). D'autant plus que « toute forme d'éducation, selon la thèse exprimée par Foucault (1971) dans la citation en épigraphe, actualise nécessairement un projet sociopolitique » (Désautels, 1998, p. 179)[42]. Cette remarque nous semble particulièrement adaptée au regard du rôle que joue le cadre référentiel du développement durable dans la perspective de notre recherche.

[41] Le trait d'union traduit selon Désautels (1998, note 1, p. 183), l'intention de rompre avec l'idée d'un processus mécanique et déterministe de rapport de production à l'identique entre sphères sociale et éducative, réduisant les apprenants à des « idiots culturels » sans capacité de développer « un quant à soi à l'égard du savoir canonique ».

[42] « Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux ». (Michel Foucault, 1971, p. 46, cite dans Désautels, 1998, p. 179).

Ce que montre Désautels, c'est qu'un tel rapport au savoir structuré par la prégnance d'une éducation aux sciences comme paradigme dominant en ERE, repose sur une hiérarchie des savoirs axée sur la légitimation quasi exclusive du savoir scientifique. Cela renforce *in fine*, « une forme de soumission à l'égard de la hiérarchie sociale des savoirs à l'intérieur de laquelle le savoir commun est parfaitement déconsidéré ». Autrement dit, Désautels dénonce une forme d'aliénation empêchant l'apprenant de construire une posture réflexive, d'autonomie critique à l'égard d'un savoir hétéronome.

Il convient toutefois de ne pas tomber dans une posture critique qui serait elle-même aveugle aux apports du savoir scientifique pour comprendre les questions environnementales. Désautels (1998, p. 183) nuance en effet en proposant de redonner « une place honorable aux autres traditions de connaissance (Descola et Pálsson, 1996) dans la négociation de ce qui sera tenu comme un enjeu environnemental ». Il associe donc ici la nécessité d'articuler pédagogie critique et ouverture anthropologique, afin de mieux appréhender la dialogique du savoir environnemental, dans la complexité des rapports à soi, aux autres, au monde, en ce qui a trait aux réalités socioécologiques. Au-delà de l'article de Désautels, toute une série de travaux existe en éducation relative à l'environnement qu'il serait trop long d'exposer et quelque peu distante de notre recherche, car campée en contexte scolaire.

Avec Désautels, mais aussi Leff-Zimerman (2005) que nous retrouverons dans le chapitre 2 portant sur le cadre théorique (cf. section 2.2.4.1), nous pouvons donc déjà affirmer que le savoir environnemental est nécessairement dialogique. Selon Leff-Zimmerman (2005) le dialogue des savoirs est constitutif du savoir environnemental et de son processus de construction. C'est en ce sens que nous parlons de savoir environnemental au singulier, postulant en cela que tout problème socioécologique ne

peut être posé que de manière interdisciplinaire, ce qui justifie par là même de parler de dialogique du savoir environnemental. En raison du dialogue des savoirs qui intervient dans le cadre de la construction et des échanges relatifs au savoir environnemental inévitablement interdisciplinaire, nous avons hésité quant à l'usage du pluriel pour le terme de savoir. Cependant, en référence à la spécificité du savoir environnemental et à la proposition que la dialogique du savoir est type, forme ou genre de rapport au savoir, nous avons gardé le singulier. En ce sens, nous pouvons affirmer que le rapport au savoir qui implique des questionnements environnementaux est nécessairement un rapport au savoir dialogique reposant sur une mise en commun des rapports à l'environnement, ce qui ne préjuge pas ni du résultat en termes de savoirs produits ni du degré dialogique à l'œuvre (cf. section 2.3.2.4).

1.3.4.3 Rapport au savoir en éducation des adultes, un enjeu démocratique ?

À ma connaissance, il n'existe pas de travaux de recherche en éducation des adultes relative à l'environnement ayant mobilisé de façon conséquente le rapport au savoir en tant que concept majeur dans ladite recherche.

Comme le montre Laot (2009), les formateurs d'adultes ont contribué à l'émergence de la notion de rapport au savoir au milieu des années 60. En effet, Laot, en esquissant la généalogie de cette notion, montre qu'elle émerge de la psychanalyse, ce que de nombreux auteurs confirment, mais va, par sa mobilisation, « cristalliser de nouvelles conceptions d'éducation et de formation forgées à partir d'une critique de la relation éducative, grâce à l'essor des sciences humaines et sociales » (p. 163). La notion de rapport au savoir émerge dans les années 60 au cœur de deux institutions centrées sur le développement de l'éducation et de la formation des adultes l'INFA-

CUCES de Nancy[43]. À partir d'une approche sociohistorique d'inspiration foucaldienne, Laot dégage principalement deux ensembles d'éléments théoriques et contextuels qui vont donner consistance à cette notion en éducation des adultes :

- Le premier ensemble est centré sur les acteurs en présence pour montrer que c'est le *rapport pédagogique* qui est interrogé à travers les questionnements relatifs au rapport au savoir. La relation pédagogique traditionnelle est interrogée au regard des spécificités du public adulte et des formateurs d'adultes. En effet, ce rapport pédagogique (adulte/adulte) constitue une dyade inhabituelle, *a-normale* par rapport à ce qui est la relation pédagogique traditionnelle maître-élève, alors omnipotente.

- Le deuxième ensemble d'éléments théoriques et contextuels porte sur le questionnement des savoirs convoqués pour tenter de pallier le déséquilibre (adulte/adulte) de ce rapport pédagogique et l'absence de légitimité des acteurs en présence (un adulte-élève déjà sachant ou « supposé savoir » et le formateur non enseignant, non formé, non professionnel, mais qui fait pourtant autorité, et au-delà « induit les autres à connaître leur propre désir de formation » selon Lefort [1966, cité dans Laot, 2009 p. 176]).

[43] Le Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) a été créé en 1954 en France, par une poignée de notables, dans le but de rapprocher les deux mondes de l'Université et l'Industrie. Suite à la visite du ministre de l'éducation au Cuces en 1961, l'Institut national formation des adultes (INFA) est créé en 1963 après moult vicissitudes. INFA et CUCES ont vocation à être complémentaires pour œuvrer au développement par la recherche et par l'action de l'éducation permanente, un champ encore inexploré à ce moment-là. Mais l'expérience n'ira pas au-delà des années 70 (Laot, 2000). Lefort qui suit les séminaires de Lacan est alors chercheur à l'INFA. Il mobilisera la notion au sujet des enjeux théoriques et des conditions nécessaires à la mise en place d'une formation des adultes : « Rien ne peut être dit de sérieux sur la formation en l'absence d'une réflexion sur les rapports des sujets au formateur, sur leur rapport au Savoir que celui-ci est censé détenir et sur le rapport du formateur lui-même à son propre savoir et aux autres » (Lefort, 1966, pp. 3-4, cité dans Laot, 2009, p. 176). Lefort recommande de mobiliser la psychanalyse afin d'éclairer la relation pédagogique et tout particulièrement le phénomène de l'Autorité.

Nous retiendrons avec Laot (2009) qu'en éducation des adultes, la notion de rapport au savoir est sous-tendue dès le départ par deux débats : celui sur le statut du savoir lui-même et celui du rapport pédagogique dans lequel entrent les dimensions de pouvoir, d'autorité, de légitimité. Elles se nouent autour du conflit entre ceux qui « savent » (mais qui ne font pas) et ceux qui ne « savent pas » (mais qui font) », adossés aux modèles de l'instruction (Laot, 2000, 2009 ; Montlibert, 1966). Mais des modèles alternatifs émergent, que je caractériserais de dialogiques d'un point de vue normatif, par leur volonté « égalitaire », et de pragmatiques d'un point de vue discursif. Nous retrouvons ici les modèles proposés par Callon (1998) au sujet de l'analyse de la démocratie technique et de ses procédures participatives et dialogiques, qui s'articulent autour des relations entre « savoirs profanes » et « connaissances scientifiques » (*ANNEXE A*).

Ces remarques de nature généalogique quant à l'émergence du rapport au savoir montrent à quel point est déterminante dans les situations de formation, non seulement la question du dialogue des savoirs et des personnes impliquées, mais aussi de l'appartenance communautaire, identitaire du savoir qui circule. Laot fait alors la remarque que la notion de rapport au savoir vise à introduire un tiers entre le formateur et le « formé » et qu'*in fine*, elle contribue à réintroduire le savoir lui-même en contexte d'éducation des adultes, en interrogeant les conceptions qui menacent son existence même, par des formes de coupures (épistémologique du côté de certains formateurs d'adultes, praxique et pragmatique du côté des chercheurs). De tels questionnements à l'origine de la notion de rapport au savoir sont donc éclairants dans la perspective de notre recherche qui s'inscrit dans une telle filiation, en faisant de la dialogique du savoir environnemental, un type de rapport au savoir.

Dans la perspective de cette posture critique et réflexive à l'égard de l'Autorité et du « rapport pédagogique » que dénoncera également Beillerot (1982) dans son ouvrage

« la société pédagogique », le rapport au savoir en éducation des adultes soulève la question des relations de pouvoirs, ou du rapport au pouvoir (Laot, 2009 ; Lesne, 1977 ; Solar, 1998, 2001a). En effet, Hatchuel (2005) fait l'hypothèse que lorsque la notion de rapport au savoir émerge au tournant des années 60-70, celle-ci contribue à la construction de processus démocratiques et antiautoritaires. Il s'agit de dépasser le clivage qui constitue le cœur même de la « société bureaucratique » dénoncée par Lefort et Castoriadis dans *Socialisme ou Barbarie,* celui entre « ceux qui savent » et « ceux qui ne savent pas », ou dirigeants-exécutants, en tant qu'une telle division est constitutive de la société capitaliste (Castoriadis, 2008 ; Lellouche, 1999), clivage dont on a vu qu'il était l'un des enjeux de la naissance de la formation des adultes grâce aux travaux de Laot.

Un tel clivage joue également plus subtilement dans les relations entre politique, expertise scientifique et citoyens, dans nombre de situations de controverses socioécologiques notamment. En effet, le « savant » a tendance à devenir le représentant « rationnel » d'un pouvoir, qu'il va légitimer par un rapport au savoir d'ordre scientifique, mais qui a de puissants effets démocratiques. Hatchuel (2005, p. 25) remarque que l'« on peut alors se demander si le rapport au savoir ne viendrait pas prendre la place ou masquer le rapport à l'autorité » ; où le rapport au savoir devient aliénation en cristallisant une situation d'hétéroformation qui s'impose au citoyen pour conforter une vision unilatérale de la situation controversée et par là même, du monde (Callon, 1981). Ces remarques ne sont pas sans faire écho à certaines analyses portant sur les démarches participatives, telles que celles de Godbout (1983) dénonçant le « rapport pédagogique » à l'œuvre dans de telles démarches, ou d'autres plus récentes (Barthe, 2005 ; Blatrix, 2012 ; Fourniau et Blondiaux, 2011 ; Vitiello, 2008, 2013). Beillerot (1979, 1982) avait soulevé dans ses premiers travaux la question de savoir si la pédagogie ne venait pas prendre le relais de la force pour maintenir l'ordre en imposant les savoirs dominants avec le risque de

« pédagogisme » dans le sens d'une idéologie qui pousserait à croire qu'il suffit d'« expliquer » pour convaincre. Hatchuel (2005, p. 32) remarque que certains politiques continuent à lui donner raison en soutenant que « leur projet se heurte non pas à une opposition, mais à une mauvaise compréhension de la part de ceux et celles qui le refusent ». Ce modèle bien connu en éducation est celui du modèle dit du déficit (de connaissances) (*deficit model*), réduisant l'« explication » à la transmission et verticale de « bonnes » connaissances, ce que confirme Barthe (2005) dans le cadre des démarches participatives en lien avec les controverses sociotechniques. Un tel modèle s'enracine dans le positivisme du XIXe siècle, dans la filiation de l'idéologie du progrès et son imaginaire dichotomique des Lumières face à l'Obscurantisme, rejoignant les travaux de Foucault.

Une des procédures permettant de se garantir d'un tel écueil aboutissant à une réduction du potentiel heuristique du rapport au savoir et *in fine*, à une parcellisation de l'objet « savoir », réside en partie dans une historicisation du rapport au savoir comme plusieurs auteurs l'ont rappelé : « Le rapport au savoir se construit dans une histoire qui est à la fois intime, personnelle, consciente et inconsciente, et une histoire collective marquée par les temps historiques, ainsi que par les rapports et les conflits entre groupes sociaux » (Mosconi *et al.*, 2000, p. 115). Or, la plupart des auteurs clefs du rapport au savoir en formation des adultes considèrent que ce rapport au temps, par l'épaisseur de l'expérience de l'apprenant adulte notamment, est déterminant dans l'acte éducatif des adultes (Laot, 2009 ; Solar, 2001a).

Selon Beillerot (1982), le rapport pédagogique est le rapport dérivé et transformé du rapport parental le plus manifeste, où les pédagogues infantilisent et par ce rapport pédagogique, mobilisent « un « souvenir » plus réel du rapport parental dans des liens sociaux qui en étaient exclus ; ou auprès de personnes qui, par définition, en étaient préservées, adultes, citoyens, vieillards » (p. 170). Il précise plus loin qu'un tel

rapport pédagogique est fondamentalement lié au travail d'une pédagogie pour l'adhésion sociale passant par une individualisation qui joue contre l'élaboration d'un esprit critique, qui lui, est collectif. « Savoir et ne pas se soumettre est considéré comme une trahison sociale […] ne pas se soumettre est trahir l'avenir et le présent (exemples le refus du nucléaire assimilé au passéisme du refus chemin de fer, ou l'ironie publicitaire contre les publiphobes…) ». Dans cette perspective idéologique qui rejoint les travaux de Reboul (1977) sur l'endoctrinement, la « transmission » des savoirs devient un puissant vecteur idéologique, qui rend solidaires des pouvoirs apparemment dispersés, quels que soient les ordres de vérité (p. 204-205).

Dans cette recherche, nous utiliserons l'expression de « rapport pédagogiste » pour insister sur la dimension problématique questionnant « l'excès » d'un rapport pédagogique, afin de laisser ouvertes les possibilités d'un rapport pédagogique qui ne serait pas consubstantiellement aliénant et connoté négativement, posture qui se veut heuristique, plus que cohérente.

Ces éléments constituant le concept organisateur et fondateur en formation des adultes du « rapport au savoir » renforcent la pertinence de la problématisation de notre objet notre objet d'étude portant sur l'impératif participatif, par la formulation de notre objet de recherche sous la forme de l'exploration de la dialogique du savoir à l'œuvre dans une démarche participative, considérant la prise en compte des temporalités environnementales par des acteurs impliqués, issus d'une communauté d'acteurs-habitant et d'acteurs issus d'une communauté d'expertise scientifique.

Par ailleurs, il semble que l'on puisse nouer des relations entre conception du rapport au savoir du point de vue de l'éducation relative à l'environnement et l'éducation des adultes autour :

- de l'enjeu de la participation des apprenants, notamment aux débats démocratiques associés aux situations de controverses sociotechniques ou d'enjeux environnementaux ;

- du dialogue des savoirs et de la légitimité qu'il suppose, dialogue des savoirs nécessaire d'un point de vue environnemental, mais aussi en formation des adultes au regard de l'épaisseur de l'expérience dont l'adulte est porteur, dialogue des savoirs mobilisant le clivage hiérarchique entre savoirs d'ordre scientifique issus de l'expertise académique ou professionnelle et savoirs dits « profanes » ;

- de la prégnance des rapports de pouvoir qui semblent structurants, aussi bien en contexte d'éducation environnementale que de formation des adultes ;

- de l'interrogation permanente du rapport à l'Autorité, dans la fécondité de ces différentes acceptions.

1.3.4.4 Rapport au savoir de l'habiter, un enjeu territorial

Faburel dans ses travaux (2010, 2013b, 2015 ; Faburel et Roché, 2012) aborde le savoir de *l'habiter* à travers la question de la légitimité des savoirs des habitants intervenant dans le cadre de la démocratie participative. Il part du constat d'un déficit de reconnaissance politique de l'habiter des lieux et des territoires, à la fois comme entendement du Commun[44] et comme figures de l'habitant en tant que sujet (le riverain, l'usager, le profane, et leurs domaines d'expériences, leurs types d'aptitudes

[44] Lorsque l'on désignera l'idée de Commun au sens anglophone de Commons, nous garderons désormais la majuscule.

et d'habiletés, de savoir-faire respectifs) (cf. sections 1.2.3.4 et 1.3.4.4). L'hypothèse maîtresse est celle de la (dis)qualification des sujets-habitants et de leur habiter, *au profit* et *par* les savoirs de gouvernement (Faburel, 2010).

Ces savoirs de gouvernement sont de type technique et logico-formel renforcent et contribuent à reproduire les grands partages modernistes encore largement prégnants dans nos démocraties libérales : « temps court, temps long, micro-local et macro-spatial, amont et aval, ou encore entre information et (co)production » (Faburel, 2013b, p. 4). De tels savoirs structurent pour beaucoup les échanges au sein des dispositifs de la démocratie participative et composent les discours de justification, « y compris d'ailleurs ceux d'associations, conduites à emprunter les langages de l'expertise savante pour se construire une légitimité d'acteurs, et ainsi appartenir au "règne des notables" (Faburel, 2013b, p. 4 ; voir aussi [Rémi Barbier et Larrue, 2011]). Or, la performativité de l'expertise technique propose une formalisation de ce type de partage à travers le clivage entre savoirs scientifiques et savoirs "profanes". Ce clivage repose sur la mise en œuvre de dynamiques éducatives construites sur le modèle du déficit éducatif, "justifiant alors officiellement d'(in)former, de sensibiliser, d'éduquer…" (Faburel, 2013b, p. 6), ou les modèles instructionnistes ou du débat public, très rarement de la co-production des savoirs (Callon, 1998).

Faburel développe ensuite un contre-modèle structuré sur la reconnaissance politique d'une *compétence habitante* qui fasse de l'habitant un producteur et connaisseur de son environnement. Une telle compétence se trouve octroyée par la légitimité ordinaire de l'agir et se compose de trois éléments : la prise d'autonomie (face aux pouvoirs), la mise en geste (d'autres savoirs) et la puissance d'agir (par et sur l'environnement).

Ses réflexions retrouvent en partie les propositions de Lazzarotti (2006a, 2006b) au sujet de la compétence géographique de l'habitant, mais ce dernier se positionne moins dans une approche critique tournée vers l'action collective ouvrant sur une transformation socioécologique et démocratique, et davantage selon une approche phénoménologique plus singulariste. Cette compétence géographique de l'habitant exprime avant tout une pratique et une expérience des lieux, fréquemment à fort contenu émotionnel. Mais une telle compétence de l'habitant témoigne d'une *mobilisation* de ses savoirs, mis au service d'un usage légitime d'un lieu, entendu ici comme "*place"* au sens anglophone du terme, plus proche de "*sense of place"*, faisant place au sentiment, d'attachement et d'ancrage au lieu notamment. Il précise cependant qu'une telle compétence renvoie avant tout à "la manière dont chaque habitant s'inscrit dans l'espace habité, autrement dit non plus seulement où, mais comment il l'habite" (Lazzarotti, 2006a, p. 195). Il semble donc qu'une telle articulation conceptuelle puisse être porteuse d'une portée éthique, redoublant la visée analytique. En effet, s'inscrire dans un lieu ne va pas de soi. En effet, le travail de (re)connaissance est souvent difficile autant pour l'acteur-habitant auprès de ses cohabitants, à plus forte raison en tant que néorural. Travail de légitimité et de légitimation, mais aussi travail de la pensée héritée et travail de création, recoupant la question de l'identité, par la spatialité de l'habiter[45] donc. Lazzarotti (2006b, p. 224) propose ainsi d'articuler *identité-capital* et *identité-compétence*. La première fonctionne sur un mode donné et figé. L'identité-capital est l'identité reçue, issue d'une pensée héritée qui institue et naturalise des idées, représentations socioculturelles (le lieu assigne une identité que l'individu reconnaît voire revendique). Selon l'auteur, elle est souvent décrite dans l'ordre de la dégradation ou

[45] Pour rappel, la spatialité est l'espace saisi depuis les acteurs à l'occasion d'actions spatiales. La spatialité englobe les notions telles que l'habiter, l'action spatiale, les pratiques spatiales, la territorialité. Chaque opérateur possède une spatialité propre, spécifique, construite dans l'action qui articule des agencements spatiaux variés en un agencement spatial englobant manifestant son « habiter » et constituant, en tant que configuration spatiale stabilisée, intériorisée et vécue, son habitat.

de la perte. L'identité-compétence s'ancre dans une sorte de rapport constant au monde et serait davantage axée sur le référent de l'être et du sujet plutôt que de l'objet et de l'avoir pour l'identité-capital, et renvoie à la manière dont chacun construit sa propre cohérence, sa propre cohérence spatiale[46]. Selon l'auteur, si l'identité-capital procède d'un apport de connaissances, l'identité-compétence procède davantage d'une logique réflexive, s'appuyant sur un savoir, un savoir-être, « chaque habitant participe à sa propre formation, à son propre entretien » (*ibid*., p. 225), ouvrant à la possibilité de changement, la transformation des habitants reposant non pas sur un changement de lieu, mais sur un changement de rapport au lieu dont le siège serait l'humain lui-même.

À noter que les savoirs de l'habiter sont évoqués en ERE en étant parties prenantes des savoirs existentiels fondamentaux. Les travaux de l'écoformation portent une telle approche, pour ne citer que l'ouvrage portant spécifiquement sur la question « Habiter la terre », dont la préface est écrite par Lussault, l'une des chevilles ouvrières du « tournant géographique » des années 2000. Il convient également de mentionner la référence aux écosavoirs[47] de Moneyron et celle associée à la montagne d'Andreux (2004, 2015).

[46] Lazzarotti fait de l'habitant un auteur, avec ce que cela ouvre comme perspectives de recherche autour du rapport de l'écriture de soi dans le monde, par la géographie, perspective bio-géo-graphique et discursive que nous serons amené à explorer dans nos prochains travaux, en lien avec le champ de l'histoire de vie en éducation relative à l'environnement. À noter que l'usage des italiques est celui de Lazzarotti. Une telle perspective retrouve la notion d'« autorisation » (s'autorise à) d'Ardoino (2000).

[47] Un écosavoir est d'ordre anthropologique et repose sur un apprentissage expérientiel qui se noue entre trois composantes : l'énergie, le lieu et le corps, entre unicité phénoménologique de l'habiter de la nature et combinatoire analytique de la situation-action, à la fois *savoir du lieu* contextualisé selon l'habitat situationnel en jeu, *savoir cinétique* déambulatoire, dans l'alternance de l'individu avec les éléments du milieu, *savoir du geste* transformatoire du milieu, et en retour réflexif de la personne vigilante à l'espace et au rythme, manifestant une attention/observation au milieu, aux choses visibles et invisibles, qui conduit à l'expérience intime et dérangeante d'une nouvelle relation intime et directe avec son milieu (Moneyron, 2003 ; Moneyron et Blouet, 2005 ; Pineau et Bachelart, 2005).

Dans l'éditorial d'un numéro de la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, portant spécialement sur « l'habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement », Bidou (2012) décrit le « savoir habiter » comme la capacité à la fois pratique et psychologique à utiliser, à entretenir, à s'approprier un lieu, mais aussi maîtriser les différentes interactions sociales, techniques, économiques, symboliques qui font qu'au-delà d'occuper un lieu, on y vit. Nous retrouvons ici les catégories de l'habiter proposées par Lazzarotti. Dans ce même numéro, Partoune (2012) évoque un « savoir habiter » qui se trouve mobilisé de plus en plus dans le cadre de démarches participatives territoriales. Elle l'associe à la construction collective des « intelligences citoyennes » (Hansotte, 2005) qui s'exprimeront à travers l'émergence d'un projet commun ou d'une revendication collective. Celle-ci déclenche souvent une analyse critique de la situation et des intérêts en jeu. Un tel engagement soulève l'enjeu discursif de la prise de parole dans l'espace public, jusqu'à la participation à des actions contribuant au développement du territoire. Dans cette perspective, Partoune évoque l'intérêt d'une mission d'accompagnement et de formation des participants qui ne se connaissent pas toujours et qui doivent s'accorder pour faire émerger un territoire en tant que patrimoine partagé.

Or, si la demande de formation en lien avec la démarche participative A21L a pour enjeu le projet territorial de la municipalité d'Aspet avec en creux la question de l'habiter en commun, et *in fine*, fait écho à l'idée d'une « mission accompagnement » des participants possible, nous avons vu que les présupposés de l'impératif participatif adossé à la théorie délibérative et l'éthique de la discussion n'étaient pas toujours porteurs d'émancipation, aussi bien pour les habitants, qu'en termes de recherches. En effet, selon Blatrix (2012), nombre de recherches se trouvent « embarquées » au service d'un discours et de dispositifs assurant la pérennité des

« sciences de la participation », s'appuyant sur la pérennité de la mobilisation participative.

1.4 La problématique depuis la situation du terrain

Cette recherche doctorale a été amorcée par un travail de Master de recherche ancré en géographie (Lafitte, 2009). Une demande a contribué au positionnement du projet durant le Master. Elle a été exprimée par des acteurs locaux d'un territoire rural au sud de la France, la commune d'Aspet, un bourg rural de mille habitants situé sur le piémont des Pyrénées centrales. Ses habitants sont engagés dans une démarche de projet territorial de développement durable de type A21L, reprise et mise en œuvre dans un second temps à l'échelle intercommunale pour un nouveau projet territorial.

1.4.1 Une situation-problème ancrée dans une réalité territoriale évolutive

Pour rappel, la demande des acteurs locaux comprend deux aspects : une demande de formation sur les questions environnementales et le développement durable et une demande de solutions pour pallier le déficit de mobilisation des habitants pour leur territoire en projets de « développement durable ». Les deux personnes chargées de mission associées à l'A21L ont formulé cette demande dès 2008 et après, qu'elles soient en charge au moment de la demande ou occupant d'autres postes. Elle a ensuite été verbalisée par le maire d'Aspet. Si les points de vue diffèrent sensiblement, la demande s'accorde autour de la nécessité de mobiliser les acteurs locaux et leurs savoirs pour le territoire en projets de développement durable, ainsi que sur la nécessité de formation à l'égard des problématiques environnementales et du développement durable.

L'A21L a évolué depuis 2006, date de son lancement. Après la phase diagnostique réalisée par une association de bureaux d'études, 66 actions ont été proposées. Environ un an après sa mission pour l'A21L, la première personne chargée de mission de l'A21L a accepté une nouvelle mission auprès du groupement de communes correspondant au périmètre du canton d'Aspet comprenant 21 communes pour une population de 5000 habitants dont le chef-lieu est la commune d'Aspet. Sous son impulsion, la communauté des communes des trois vallées du canton d'Aspet (CC3V)[48] développe actuellement un projet inspiré de la démarche A21L intitulée « Charte ressources naturelles et développement local ». Ce projet territorial correspondait au contexte de la seconde sous-unité de cas que nous comptions étudier et qui portait plus précisément sur les « Journées-charte », dans le cadre d'une étude de cas imbriqués.

Nous avons abandonné cette stratégie globale de recherche pour des raisons de faisabilité et d'économie de la thèse pour une étude de cas holistique centrée sur le cas particulier de l'A21L d'Aspet. Nous gardons cependant les éléments de présentation relatifs à ce projet territorial de la CC3V en lien avec l'idée d'un système territorial qui ne peut couper le territoire de la municipalité d'Aspet de son contexte, à plus forte raison compte tenu de la réforme territoriale qui ajoute à la complexité du

[48] Le canton est une circonscription d'élection. La communauté des communes créée en 1992 est un établissement public de coopération intercommunale (EPCI). Cette libre association de communes possède sa fiscalité propre et une série de compétences. Elle est responsable de l'élaboration d'un projet commun de développement et d'aménagement de l'espace avec des compétences en gestion et protection de l'environnement. Depuis la réforme territoriale et de manière opérationnelle entre 2015 et 2016, le canton d'Aspet (correspondant au périmètre de la communauté des communes des Trois Vallées - CC3V) a été regroupé avec plusieurs autres cantons ou communautés de communes (les communautés des communes du pays de Luchon, du Haut Comminges, de Saint-Béat, du canton de Saint-martory, du canton de Salies). Désormais, le canton dit de Bagnères-de-Luchon comprend 132 communes, dont les 21 pour le seul canton d'Aspet.
La communauté des communes de la CC3V a été fusionnée avec deux autres communautés de communes situées au Nord : la communauté des communes de Salies-du-Salat et la communauté des communes de Saint-Martory. La nouvelle communauté des communes fusionnée est désormais appelée communauté des communes Cagire Garonne Salat depuis début 2017.

processus de recomposition des territoires, notamment ruraux. Par ailleurs, nous avons également décidé de garder l'étude de cas imbriqués, non plus comme stratégie globale de recherche, mais comme perspective heuristique, notamment pour éclairer le contexte du cas étudié.

1.4.2 La situation de l'A21L

L'A21L de la municipalité d'Aspet a été lancé courant 2005 et de manière effective en 2006, à l'initiative du premier élu de la commune. Une personne chargée de mission a été recrutée pour accompagner un consortium de bureaux d'études pour mettre en œuvre la démarche participative dans la municipalité d'Aspet, jusqu'à la formulation des actions donnant lieu à un projet territorial de développement durable à la fin 2007. Ce projet a été financé par la région en relation avec un programme financé par l'Union européenne et accompagné par les agences environnementales de l'énergie (ARPE) et de l'environnement (ADEME)[49]. L'A21L accouche de 66 actions territoriales ont été classées en 4 axes directeurs. La sensibilisation au développement durable est un axe à part entière.

En 2011, un affaissement majeur au centre du village a provoqué un effondrement souterrain. Plusieurs familles ont dû être relogées. Une controverse environnementale est survenue qui met en cause la commune, autour du suivi des faits relatifs au risque d'effondrement et de la question des frais qui résultent d'un tel effondrement. Une action juridique a été lancée à l'encontre de la Mairie. Afin que les travaux soient

[49] Les moyens ont été en partie alloués par les agences régionales et le fond européen soutenant les démarches de type A21L (programme PRELUDDE – programme régional de lutte contre l'effet de serre et pour le développement durable).

engagés et payés, une expertise environnementale a été nécessaire afin de statuer sur les causes du problème, voire les responsabilités éventuelles. La commune d'Aspet a été reconnue en état de catastrophe naturelle par arrêté du 2 février 2012. Selon le maire d'Aspet, l'A21L serait en sommeil en raison de la controverse environnementale. Le maire a engagé la commune dans une étude scientifique et environnementale. Des avocats sont également mobilisés. Il s'agit de trouver des solutions juridiques, mais aussi en termes de réaménagement de la place compte tenu des nouvelles contraintes, et ainsi clore la controverse. La place a été définitivement réaménagée en septembre-octobre 2018 (réception des travaux et choix du nom de la nouvelle place, le « Carré de la République »).

Selon le maire d'Aspet, l'A21L serait néanmoins constamment mobilisé comme document de référence et d'orientation concernant les questions d'environnement et de développement durable, pour les projets divers entrepris par la commune.

1.4.3 Le projet charte « ressources naturelles et développement local »

La démarche de projet territorial dit « charte des ressources naturelles et développement local » a été lancée en 2010, mais s'appuyait sur une charte de l'environnement datant de 1998. Ce projet territorial s'inspire de l'A21L d'Aspet, d'autant plus que ces deux projets territoriaux ont été mis en œuvre par la même personne chargée de mission. Une démarche décomposée de 4 étapes dites de *diagnostic, d'analyse, de programmation des actions et de suivi* et d'*évaluation des actions,* structure le projet territorial. L'étape de l'analyse a débuté fin 2010 par une réunion des élus qui ont défini une dizaine de thématiques pour le territoire telles que

« l'environnement » ou « la forêt »[50]. Une seconde phase s'est poursuivie entre 2011 et 2013 autour des « Journées-charte » (4) proposées aux élus de la CC3V et ouvertes à des personnes représentants un intérêt pour le développement du projet territorial. Les Journées-charte mettent en relation des chercheurs ou experts issus de la communauté d'expertise scientifique de type académique ou professionnel avec des habitants composés d'élus et quelques non-élus ponctuellement invités pour l'intérêt qu'ils représentent au regard de la thématique abordée. Il s'agit d'acquérir des connaissances et une culture commune en vue de mettre en œuvre des stratégies de développement local prenant appui sur les ressources locales ou en rapport avec des problématiques environnementales. Les parties prenantes peuvent être des experts, des chercheurs, mais aussi des habitants portant des savoirs particuliers et apportant de l'information et des connaissances nécessaires au projet territorial de la charte. Ces Journées ont pour objectif d'acquérir des connaissances, une culture commune par la mise en œuvre d'un dialogue entre élus et experts conviés selon les thématiques. Des élections municipales au printemps 2014 ont renouvelé les élus, obligeant à une réorganisation politique et administrative pendant les mois qui ont suivi. Quatre (4) Journées-charte ont été prévues pour définir des axes stratégiques et les actions à mettre en œuvre.

D'un point de vue institutionnel, une démarche de type « charte », qu'il s'agisse de charte de développement durable, de l'environnement ou de Pays, repose selon Angeon *et al.* (2006, p. 3), sur « l'existence d'un accord local (sur les principes et les finalités de l'action), indépendamment de toute référence au document formel matérialisant les engagements des partenaires ». Aujourd'hui, les chartes sont parmi les outils privilégiés des nouvelles formes de la recomposition territoriale en cours

[50] L'ensemble des thématiques sont : aménagement du territoire, eau et assainissement, environnement, agriculture, patrimoine bâti, services, tourisme, forêt, regroupement de communes.

(Lajarge, 2002). Leur portée juridique est incertaine, car il s'agit avant tout d'un contrat de territoire qui est moral. Il repose sur une implication volontaire des acteurs, ainsi que sur la supposition que chacun des protagonistes adhère à ces principes et partage, au moins pour partie, une même vision du territoire, une conception commune de ses modalités ou potentialités de développement (Angeon *et al.*, 2006).

Ces nouveaux référentiels de l'action locale visent la mobilisation d'un réseau d'acteurs locaux et l'élaboration de règles collectives et des normes de comportements dans les domaines économiques, écologiques et éthiques, construites par et pour le développement territorial. Selon Lajarge (2012, p. 267), la charte est devenue une véritable « figure consensuelle » dans cette ingénierie territoriale, avec ses grandeurs et ses déclins. Mais si les dispositifs tels que les chartes permettent de l'action territoriale, Lajarge (2012, p. 273) constate « la légèreté stratégique de l'État », la « faiblesse argumentative des collectivités territoriales », la moindre aptitude des administrations à fixer les caps à propos de l'action territoriale.

Au-delà, ce serait la « figure du projet » qui s'impose à tous les niveaux de la société. Bien que le projet territorial de la charte de la CC3V soit associé au dispositif institutionnel, dit « charte de développement durable », les termes « environnement » et « développement durable » ont été écartés de l'intitulé du projet au profit des termes « ressources naturelles » et « développement local », en raison des sensibilités politiques et professionnelles, notamment celles du milieu agricole.

1.4.4 L'enjeu de la délimitation du terrain de recherche

Cette présentation du cas de manière élargie ouvre à d'autres territoires institués (Lajarge, 2012), par des territorialisations[51] en formation. Si la définition choisie pour le processus de territorialisation englobe les processus économiques et sociaux au sens large, non sans influence sur les habitants, ce processus intervient dans le mouvement plus ample de la recomposition territoriale, adossée à la dynamique de décentralisation. En effet, nous ne pouvons passer outre dans cette recherche percutée par le contexte de la réforme territoriale d'une prise en compte de cette fabrique de « territoires institués » : « les territoires sont institués par nécessités déconcentrées et/ou par choix décentralisateurs et/ou par autoterritorialisations. La démonstration à faire ici consiste à faire supplanter l'hypothèse du "et" sur celle du "ou" » (Lajarge, 2012, p. 160). L'enjeu d'une telle politique publique territoriale selon Lajarge serait donc d'ajouter une certaine souplesse à l'action publique territoriale[52]. Mais l'auteur ajoute que « la décentralisation n'est pas qu'un processus *top-down,* mais aussi une

[51] Suivant Lajarge, un territoire institué correspond à un périmètre posé par la puissance publique pour les services qu'ils rendent en vue de la mise en œuvre des politiques d'aménagement du territoire et qu'il met en tension avec les territoires vécus et les territorialités instituantes comme s'organisant par la solidarité sociale. Son usage de la dialectique entre instituant et institué qu'il emprunte à Castoriadis en affaiblit la portée théorique et praxique. Le collectif de recherche UMR PACTE (2009) définit la territorialisation en tant qu'ensemble de processus engagés par les systèmes d'acteurs et/ou agents, par les organisations sociales et politiques, par les dispositifs et procédures *ad hoc*, par les rapports de force et les mises en tension, par les déterminants économiques et structurels, par des configurations génériques existants et/ou des configurations particulières émergentes, permettant de faire advenir le territoire, le faire exister, se maintenir et parfois de devenir opératoire (p. 12). Cette définition est congruence avec celle de Melé (2009) qui y voit un processus « à la fois au sens d'identification/production d'espaces délimités, de diffusion d'une vision "territoriale" de la relation à l'espace des populations, et d'appropriation par des individus ou des collectifs d'espaces plus ou moins strictement délimités » (p. 46).

[52] Lajarge (2012, p. 172 et s.) pointe « cinq (5) enjeux de l'aménagement du territoire pour demain » : (1) Reterritorialiser la mondialisation ; (2) Réinventer l'État territorial ; (3) Fabriquer la mise en réseau des territoires ; (4) Pacifier grâce au territorial ; (5) Rendre plus habitables les territoires ?

modification des équilibres entre élites nationales et élus locaux, qui n'est pas toujours en faveur des seconds. S'il nuance en précisant qu'une telle décentralisation a été continuellement renégociée, il y aurait beaucoup à dire sur les modalités dialogiques de cette « renégociation continue » à différentes échelles dans le cadre d'une gouvernance qui considère que le dialogue continu est un gage de consensus (cf. section 1.2.1.1), selon une approche rationaliste structurant le « dialogisme » des théories de la délibération. Par ailleurs, à la lumière des réflexions de Faure (2006) pointant « une décentralisation [est] en panne de controverses intellectuelles », Lajarge (2012, p. 166) note que « globalement, cette négociation reste dans une quasi-invisibilité citoyenne ». Notre recherche tente modestement de contribuer à un surcroît de réflexion théorique, voire praxique quant à ces dynamiques territoriales et dialogiques.

En effet, nous avons vu en introduction que la CC3V avait été fusionnée au début 2017 avec deux autres communautés des communes situées au Nord de la CC3V, à savoir avec les anciennes communautés des communes de Saint-Martory et de Salies. Le maire d'Arbas, élu écologiste va devenir le premier président de la nouvelle communauté des communes fusionnées « Cagire Garonne Salat ». Une telle fusion à marche forcée a été globalement mal vécue par les élus, en termes de temporalités, mais aussi en termes de découpages, non sans questionnements sur les coûts d'une telle réforme à court et long terme. Par ailleurs, nous avons également évoqué le fait que le président de la communauté des communes de la CC3V avait été le premier président du Pays Comminges Pyrénées et de son schéma de cohérence territoriale (SCOT) en 2016, adossé à sa structure mère le « pôle d'équilibre territorial et rural du

pays Comminges Pyrenées » (PETR)[53], nouveaux périmètres de l'action publique et territoriale intervenant dans le cadre de la réforme territoriale et administrative. Le SCOT englobe la municipalité d'Aspet, l'ancienne CC3V et les nouveaux territoires fusionnés à l'issue de la réforme territoriale, ouvrant sur un projet territorial d'échelle infrarégionale. À noter que la région Midi-Pyrénées a elle aussi été fusionnée avec la région Languedoc-Roussillon au Sud-Est, en une région « Occitanie-Pyrénées-Méditerranée », active depuis fin 2016. Cette réforme territoriale et administrative a eu des conséquences sur la recherche, aussi bien au regard de la préoccupation et de la disponibilité des élus et des personnels administratifs, absorbés par cette réforme, que sur la dynamique des dispositifs observés, notamment ceux intervenant au sein de la CC3V.

Ces territorialités instituées au premier rang desquelles l'intercommunalité va donner lieu à des démarches participatives qui interviennent au moment où la rationalisation de l'action publique croise la logique néolibérale qui va se diffuser par l'intermédiaire du néo-management public et sous l'influence de l'Union européenne. La définition choisie pour circonscrire le processus de territorialisation témoigne de cette association de dynamiques actorielles et procédurales économiques, sociales et politiques et permettra de mieux comprendre les choix opérés par les acteurs du terrain étudié. Or, ces acteurs tendent à être de plus en plus divers sous l'influence du cadre référentiel du développement durable et de ses corollaires, dont la gouvernance : acteurs issus de l'expertise scientifique de type professionnel ou académique, chargés de mission, acteurs issus du monde entrepreneurial, consultants issus des bureaux d'études notamment. En effet, depuis les années 90, Aspet et son

[53] Le schéma de cohérence territoriale (SCOT) est l'aboutissement d'une démarche de projet territorial qui intervient à l'échelle du pays de Comminges. Celui-ci englobe plusieurs communautés de communes de montagne et de Piémont (cf. Pays Comminges-Pyrénées (s. d.). *Notre territoire*. Récupéré de http://www.commingespyrenees.fr/notre-territoire/).

canton sont entrés dans une dynamique territoriale « d'inter-reconnaissance » selon l'expression d'Angeon et Laurol (2007, p. 23) qui a accentué les relations avec la communauté d'expertise académique et professionnelle. Cette dynamique est faite de « reconnaissance » institutionnelle (certification de gestion durable des forêts, zones biologiques protégées, démarche d'adhésion au Parc Naturel Régional et bien entendu l'A21L de la commune d'Aspet) et d'« inter-connaissance » (réseaux d'acteurs avec l'A21L, intercommunalité avec la CC3V et surtout sa « Charte ressources naturelles et développement local », SCOT, entre autres dispositifs).

Suivant Lajarge (2012, p. 137), si les intercommunalités et leurs étapes successives peuvent être considérées comme des territoires institués et non pas vécus, l'enjeu de reste bien celui de la territorialisation de ces nouveaux territoires institués, en faire des territoires vécus, et si possible « bien vécus ». Dans cette perspective de territorialisation des territoires institués, « les territoires institués présentent alors l'apparence d'être continuellement "en développement" ; […] l'obligation développementaliste participant activement à l'accélération des rythmes territoriaux et à la construction territoriale continuelle » (*ibid.,* p. 204). En effet, Lajarge (2012) montre que les acteurs jouent en même temps qu'ils subissent cette transterritorialité, ou « l'autre accélération », faite d'englobements des territorialités existantes jusqu'à l'épuisement ; la transterritorialité fonctionnant comme un leurre, avec des attendus du développement qui ne trouvent pas toujours leurs justifications, mais que les acteurs utilisent dans le jeu de pouvoir notamment pour se ménager des marges d'action. Les démarches participatives de type A21L, l'action pédagogique qui s'y trouve associée, comme l'apprentissage social espéré sont parties prenantes de cette dynamique territoriale.

L'étude de cas imbriqués aurait permis d'entrer plus en détail dans les résonnances impliquées par cette transterritorialité à travers les dynamiques dialogiques du savoir

environnemental mises en œuvre à travers les démarches participatives structurant les différents projets territoriaux. Le choix opéré de manière pratique à l'issue d'un premier traitement des données et compte tenu de la fécondité constatée a été d'approfondir le cas paradigmatique de l'A21L. Mais le traitement de ce cas sera enrichi de notre immersion dans le système territorial décrit qui correspondait initialement au cas global de l'étude de cas imbriqués holistique (une étude de cas imbriqués pouvant être multi-cas), et ce dans les différents chapitres suivants.

1.5 Du problème aux objectifs de recherche

1.5.1 Énoncé du problème de recherche

Dans un souci de clarification, la problématique a été présentée selon trois perspectives, géographique, institutionnelle et éducationnelle avec un recentrage sur le terrain en fin de problématique. Ces éléments entretiennent des relations étroites qui amènent à définir le problème de recherche.

Plusieurs champs de recherche académique se sont intéressés à l'apprentissage et aux savoirs associés aux démarches participatives. Dans le cadre référentiel du développement durable, la dynamique formative mise en œuvre par l'apprentissage social et le dialogue, l'échange de savoirs entre « parties prenantes » seraient décisifs aussi bien en termes de socialisation des acteurs que de la construction du consensus nécessaire à la prise de décision politique. Le dialogue des savoirs, l'apprentissage social et la formation des citoyens et habitants seraient d'autant plus nécessaires que les problématiques concernent des questionnements environnementaux, nécessitant une multiplicité de savoirs et d'expertise. Or, ces champs académiques achoppent souvent sur les processus concrets d'appropriation des savoirs ainsi que sur

l'évaluation de l'intégration de ceux-ci aux pratiques des acteurs, et ce, dans un contexte où les élus et les associations s'efforcent d'informer et de sensibiliser les citoyens au sujet des questions environnementales dans le cadre référentiel du développement durable (Rémi Barbier et Larrue, 2011; Lafitte, 2009). Bien que la formation des citoyens soit considérée comme un élément essentiel dans la mise en œuvre et le résultat de démarches participatives (Chambers, 2003 ; Gutmann, 1978 ; Vitiello, 2013), intervenant dans les territoires en développement durable, les modèles qui sous-tendent les conceptions de l'éducabilité[54] des citoyens restent marqués par des logiques descendantes, transmissives, de type instructionniste qui reposent encore sur des approches behavioristes et cognitivistes. Le dialogue et l'apprentissage social sont certes censés être des « mécanismes » déterminants dans les démarches participatives, mais les modèles collaboratifs ouvrant sur des dynamiques de co-construction de savoirs entre les habitants et les élus et experts concernés restent très marginaux dans les pratiques participatives. En définitive, la spécificité éducationnelle de l'apprenant-adulte ne serait pas réellement prise en compte, voire même instrumentalisée (Clover, 2003, p. 10 ; Haugen, 2009 p. 1 ; Lafitte, 2009 ; Lange, 2010, p. 307). Ces interrogations qui portent sur la dynamique dialogique mise en œuvre au sein des démarches participatives et à l'occasion de ces projets territoriaux de développement durable, semblent témoigner d'une diversité de rapport au savoir qui reste un concept organisateur en éducation et fondateur en formation des adultes.

Plusieurs chercheurs ayant étudié le cadre référentiel du développement durable et de la gouvernance environnementale ainsi que les démarches participatives

[54] À ce niveau de la thèse, nous ne différencions par les termes de formation et d'éducation, nous situant à un premier niveau de réflexion. Nous avons vu cependant que nous problématisions la relation entre formation et éducation, ce qui n'est pas sans conséquence sur la conception des notions d'éducabilité (des adultes) et de formativité comme nous le verrons dans la partie théorique, et plus largement dans nos analyses et dans la discussion des résultats.

recommandent une meilleure prise en compte des temporalités environnementales pour renforcer la pérennité des actions environnementales elles-mêmes ou la légitimation du processus décisionnel (Beaurain, 2003 ; Jollivet, 2001 ; La Branche, 2009 ; Reichel *et al.*, 2009). En effet, suivant C. Beck (2006), la crise environnementale traduit une discordance dans les temporalités environnementales autour de tensions entre dynamiques sociales et biophysiques, écosystémiques, mettant en question et susceptible de transformer le système des acteurs concernés. De telles temporalités environnementales restent souvent éclatées et aliénantes comme l'illustre d'une certaine façon « l'impératif participatif », cantonnant la participation publique et le dialogue des savoirs, quand il existe, à des moments encadrés temporellement (Lesourd, 2006b). Selon une approche transdisciplinaire, des recherches dans le domaine de l'éducation auprès des adultes pourraient éclairer cette question d'une meilleure prise en compte des temporalités sociales et biophysiques dans la construction et le dialogue des savoirs (Lesourd, 2006b ; Pineau, 2000). D'autant plus que la dimension temporelle reste fondamentale dans l'étude du rapport au savoir (Beillerot *et al.*, 1996 ; Charlot, 1997 ; Laot, 2009 ; Mosconi *et al.*, 2000 ; Solar, 2001b).

Dans la perspective d'une meilleure intégration des citoyens et de leurs savoirs à la gestion des entreprises humaines en lien avec les réalités socioécologiques, une recherche visant à cerner la dynamique dialogique du savoir environnemental, portant une attention particulière à l'interaction entre habitants, élus, non élus et scientifiques, et considérant la place et le rôle joué par les temporalités environnementales sur la mobilisation des savoirs et ses enjeux, semble d'un intérêt certain, aussi bien du point de vue des sciences politiques que des sciences de l'environnement ou des sciences de l'éducation. Nous avons donc entrepris une telle recherche en portant une attention particulière à l'interaction entre habitants, élus, non-élus et scientifiques, et considérant la place et le rôle joués par les temporalités environnementales sur la

mobilisation des savoirs et ses enjeux pour l'agir des habitants. Mais, dans une perspective systémique, il nous semble pertinent de nous intéresser également au rôle de l'agir des acteurs impliqués à l'occasion de tels projets territoriaux de « développement durable » sur les échanges et la construction des savoirs, considérant la place et le rôle de la prise en compte des temporalités environnementales.

En effet, la recherche en éducation des adultes en matière d'environnement, qui se situe à la jonction des champs disciplinaires des sciences de l'environnement et des sciences de l'éducation, montre un vide théorique et stratégique concernant en particulier la prise en compte des temporalités environnementales dans l'apprentissage des habitants. D'autant plus que le rapport au temps est une dimension fondamentale du rapport au savoir, et *in fine*, de la dynamique dialogique du savoir environnemental entre acteurs impliqués au sein de territoires en projets de « développement durable ». Il nous est apparu qu'une interrogation transdisciplinaire des situations et pratiques « formatives » vécues par les habitants au sein des territoires de vie pouvait offrir des pistes d'amélioration de la prise de décision politique, de son suivi et de celui des projets et des réalités environnementales au sein des territoires de vie des acteurs habitants. En effet, nous souhaitons contribuer à l'approfondissement des avenues épistémologiques de la dialogique du savoir environnemental, autant du point de vue de la formativité des personnes que de l'habiter des acteurs, en lien avec des questionnements socioécologiques. Nous espérons ainsi faire émerger des éléments praxiques en faveur du renforcement d'une expertise citoyenne en faveur d'une habitabilité partagée des territoires de vie.

1.5.2 Question et objectifs de recherche

Le tableau suivant présente l'axiologie de la recherche en fonction d'une question qu'articulent deux objectifs généraux, décomposés respectivement en deux objectifs spécifiques pour le premier objectif général centré sur les caractéristiques de la dynamique dialogique étudiée, et trois pour le second objectif général centré sur les enjeux éducatifs et territoriaux d'une telle dynamique dialogique ; tous les objectifs prennent en compte les temporalités environnementales. Puisque le travail relatif au second objectif général consiste à porter un regard critique sur les résultats du premier objectif général, nous avons choisi de traiter de ce second objectif et de ses trois objectifs spécifiques en cours de discussion.

Tableau 1.1 Question et objectifs généraux de recherche

Question générale de recherche
Quelles sont les caractéristiques et quels sont les enjeux de la dialogique du savoir entre des acteurs issus d'une communauté d'expertise de type scientifique, académique ou professionnelle, et des acteurs issus d'une communauté d'habitants, plus spécifiquement en ce qui a trait aux temporalités environnementales mobilisées dans le cadre d'un processus de mise en projet territorial de « développement durable » ?

Objectifs de recherche généraux	Objectifs de recherche spécifiques
Caractériser à travers une étude de cas, la dynamique dialogique entre les acteurs de ces deux types de communautés, en considérant plus spécifiquement la prise en compte des temporalités environnementales, au sein de territoires en projets de « développement durable ».	1.1) Caractériser la dynamique dialogique entre les acteurs issus de ces deux types de communautés en ce qui a trait à la mobilisation des savoirs respectifs au sein de tels territoires. 1.2) Vérifier la prise en compte des temporalités environnementales et la mobilisation de leurs différentes dimensions au sein de la dynamique dialogique entre les acteurs issus de ces deux types de communautés.
Cerner à travers l'étude de cas les principaux enjeux relatifs à cette dynamique dialogique, plus spécifiquement en ce qui a trait au rôle joué par les temporalités environnementales, au sein de tels territoires.	2.1) Cerner les enjeux épistémologiques relatifs au dialogue des savoirs au sein de tels territoires : rationalité dominante et légitimité des savoirs respectifs, production, échange et circulation des savoirs. 2.2) Cerner les enjeux de nature politique : relations de pouvoir (logique, processus et forme) dans le contexte du cadre référentiel du développement durable et de ses corollaires, en particulier au regard de la participation et de la gouvernance environnementale. 2.3) Cerner les enjeux de type stratégique : dispositifs, processus, ressources, moyens, temporalités.

1.5.3 Conclusion

En conclusion de ce premier chapitre, nous rappellerons brièvement notre fil directeur qui, à partir des trois angles choisis pour présenter la problématique (géographique, institutionnel et éducationnel), a tenté de replacer les enjeux de la question de la

dialogique du savoir environnemental dans le contexte de la recomposition territoriale se déployant en France et dans cette recherche, plus spécifiquement au sein des Pyrénées centrales, non sans conséquence la démocratie locale et les territoires ruraux. La démarche participative A21L et son imaginaire institutionnel du « territoire de projet » (cf. section 2.3.1.5, entre autres) incarnent un des cas les plus illustratifs de la mise en œuvre de l'impératif participatif décliné en fonction du cadre référentiel du développement durable, adossé à l'idée de la gouvernance environnementale, que l'A21L met en oeuvre à l'échelle locale des territoires. Les questionnements que soulève un tel impératif participatif, aussi bien d'un point de vue géographique (nouvelles ruralités), qu'institutionnel et politique (place de la participation des citoyens, habitants, en tant qu'acteurs de la démocratie locale, « experts » de leurs territoires de vie) et éducationnel (quelle logique éducationnelle et formative en jeu pour quelle intentionnalité participative ?) ne peuvent se concevoir sans prendre en compte les temporalités environnementales en jeu (et comme enjeu) dans ce cadre référentiel du développement durable et en contexte de crise écologique avec la prégnance des changements environnementaux. Le dialogue territorial et l'apprentissage social sont présentés dans la littérature comme les chevilles ouvrières de cette intentionnalité participative qui prend la forme des A21L. Ces projets territoriaux manifestent la déclinaison d'une « démocratie dialogique » selon des procédures techniques participatives, en même temps qu'ils sont le symptôme de la crise environnementale. L'approche dialogique en éducation et son ancrage dans le dialogue des savoirs considérant la prise en compte des temporalités environnementales peuvent nourrir un questionnement autant d'ordre théorique et que d'ordre pratique dans un tel contexte, d'autant que de telles démarches participatives mobilisent les projets de vie et d'habiter des acteurs-habitants. La dialogique du savoir en jeu *dans* et *à l'occasion de* démarches participatives de type A21L, envisagée avec les apports de l'éducation relative à l'environnement en tant que champ de recherche dans ses différentes dimensions (rapport aux écosystèmes, questionnements relatifs à l'idée de développement, interrogation quant à la relation

éducative impliquée) est de nature à éclairer le rapport au savoir, considérant le rapport au « temps » et son usage, autrement dit la prise en compte des temporalités socioécologiques. Les dynamiques participatives et territoriales qui se déploient au-delà de la municipalité d'Aspet ouvrent sur des avenues stimulantes pour cette recherche. Les réformes territoriales intervenant dans le cadre plus large d'une recomposition territoriale ont largement impacté la seconde sous-unité de cas, au point que le périmètre du cas des Journées-charte a simplement été effacé au profit d'une circonscription intercommunale plus vaste. Dans l'incertitude du lancement d'une telle réforme intercommunale, les projets territoriaux ont perdu leur légitimité. Nous avons donc décidé d'approfondir le cas critique de l'A21L d'Aspet, en profitant des observations et données collectées pour le cas des Journées-charte.

Les chapitres suivants, soit ceux proposant un cadre théorique et conceptuel (chap. 2) et un cadre méthodologique (chap. 3) tenteront d'asseoir la structure dynamique de cette recherche. Les chapitres 4 et 5 présenteront les résultats de cette recherche au regard de nos objectifs, tandis que le chapitre 6 reviendra sur les résultats déclinés dans les chapitres précédents en discutant à l'aune des objectifs spécifiques du second objectif de recherche, autour des enjeux soulevés par la dynamique dialogique du savoir environnemental considérant les temporalités environnementales. Le chapitre 7 approfondira la discussion en revenant sur les limites consenties dans cette recherche, notamment au regard de l'étude de cas imbriqués initialement prévue. La conclusion présentera des pistes de réflexion et de déploiement, aussi bien du point de vue théorique que pratique, autour de questionnements impliquant la dynamique dialogique du savoir environnemental et considérant la place et le rôle que peuvent jouer les temporalités environnementales, notamment en revenant sur l'idée de leurs relations aux conditions d'émergence pour une expertise citoyenne.

CHAPITRE II

PERSPECTIVES THÉORIQUES ET CADRE CONCEPTUEL

Notre recherche qualitative puise à plusieurs sources d'inspiration comme il sera détaillé dans la première section du chapitre méthodologique suivant ce chapitre théorique, les deux étant liés. Par souci de clarté, nous présenterons dans ce chapitre les perspectives théoriques du point de vue de leur ancrage géographique et éducatif. La troisième section présentera notre édifice conceptuel qui repose sur cinq concepts principaux en lien avec nos questions et objectifs de recherche.

2.1 Positionnements théoriques du point de vue géographique

Les questions environnementales qui se posent à l'échelle des territoires locaux, en résonance à leur hypercomplexité socioécologique, mais aussi scalaire, impliquent en géographie de penser de tels questionnements de manière systémique. Or, un triple écueil se présente alors. En premier lieu, perdre de vue l'acteur dans le système, en second lieu, prendre acte du tournant langagier (*linguistic turn*) et ses conséquences en termes de recherche, en troisième lieu, tenter de relever le défi de la prise en compte du « temps » dans la pensée systémique. Notre sujet de recherche qui articule dialogique du savoir et temporalités relatives aux questionnements environnementaux et leur ancrage territorial est un terrain de recherche pertinent pour ce faire.

2.1.1 L'importance de la pensée systémique en géographie de l'environnement

Si de nos jours, la pensée systémique est incontournable pour envisager les problématiques environnementales, paradoxalement la connaissance de l'évolution des systèmes physiques reste lacunaire, comme le montrent les débats actuels autour des changements climatiques et environnementaux. Par ailleurs, la prise en compte des dynamiques sociales reste problématique en sciences de l'environnement. Au sein même des sciences sociales intégrant une approche systémique, l'articulation entre l'acteur et le système demeure un enjeu aussi bien théorique que pratique.

2.1.1.1 La notion de système et les questionnements environnementaux

Au cours du XXe siècle, les sciences ont remis en question le schéma explicatif structuré par une causalité linéaire marquée par un finalisme dangereux sur le plan épistémologique et un réductionnisme de ces mêmes explications qui avaient tendance à écarter l'élément perturbateur et ne pas tenir suffisamment compte des causalités multiples. Or, un des problèmes rémanents à tout système est l'intégration de l'évènement perturbateur et de la dimension temporelle, déterminante ne serait-ce que dans une recherche qui a quelques objectifs prospectifs (plus que prédictifs). De façon générale, la durée se trouve représentée par la métaphore du temps, présente dans les processus qui commandent l'organisation du système, dans les variations de flux échangés, dans des phénomènes de rétroaction qui informent les décideurs de ce qui s'est passé en amont, des délais de réponses et des seuils franchis. Dans les systèmes vivants, l'évolution se réalise par interactions avec l'environnement, systèmes vivants complexes dans lesquels les phénomènes de mémorisation sont essentiels dans la compréhension des réponses, mais aussi des crises du système.

Pour la science physique, l'approche systémique a permis de déplier la complexité de la question du « temps »[55]. Dans la théorie de la relativité, les systèmes physiques évoluent vers l'entropie et le désordre c'est-à-dire l'équilibre, ce qui remet en question nombre de conceptions notamment en sciences biophysiques, marquées par des modèles systémiques caractérisés par un idéal d'équilibre (l'état « pristine » ou d'origine et autre « climax »). Cependant, l'écologie a contribué au développement de la systémique, et ce dès 1935, avec Tansley qui introduit la notion d'écosystème diffusée par de nombreux chercheurs tels que Dansereau (1957).

Les phénomènes irréversibles et d'auto-organisation structurent les systèmes loin de l'équilibre qui restent les plus fréquents dans notre Univers. Les systèmes aux dynamiques réversibles restent des cas limites particuliers et non comme modèles représentatifs des comportements dynamiques. Les trajectoires d'un système sont multiples et s'écartent l'une de l'autre exponentiellement dans des systèmes structurés par la logique du chaos et l'irréversibilité. L'avenir ne peut être déterminé, ce qui renforce le caractère irréductible de l'aventure scientifique humaine. Comme le rappellent Stengers et Prigogine (2009), le développement de la nouvelle « science du déséquilibre » en fait une « science du devenir », en ce sens qu'elle découvre à partir de ses propres objets, les contraintes du devenir pour toutes sciences.

Ces renouvellements en physique (notamment le rôle des conditions de l'observation et de l'évènement aléatoire comme source d'instabilité chronique, fondant

[55] À strictement parler, d'un point de vue qui assumerait une transdisciplinarité radicale entre domaines de connaissances biophysiques et sociales, Lachièze-Rey (2013) considère que d'un point de vue ontologique, la relativité générale est incompatible avec l'existence du temps. Temps social et même temps universel exercent cependant des fonctions temporelles pour une classe d'observateurs terrestres. Le « temps » est une métaphore qui reste donc valable en pratique. Nous mentionnerons cette prise de recul critique par l'usage des guillemets pour le mot temps, lorsque l'usage le nécessitera (cf. section 2.1.2.1).

l'irréversibilité de la « flèche du temps ») introduisent par ricochet dans tous les autres domaines scientifiques la nécessité de prendre en compte des temporalités multiples, puisque l'instant peut désormais être déterminé en fonction de substances différentes, de domaines, de sciences, de points de vue, tous scientifiques, mais différents, comme l'importance de l'évènement aléatoire dans le contexte, ouvrant sur une multiplicité de trajectoires et de scénarios possibles.

En sciences de l'environnement, entendues au sens large, l'expression de *système socioécologique* s'est alors répandue dans une perspective interdisciplinaire pour donner lieu à des cadres d'analyse féconds et ambitieux comme en attestent les travaux d'Ostrom (1990, 2009). Pour une telle conception des systèmes socioécologiques, la prise en compte d'une multiplicité de temporalités environnementales ou socioécologiques constitue un enjeu majeur (C. Beck *et al.*, 2006 ; Jollivet, 2001 ; Le Moigne, 2000 entre autres). Par exemple, Arnould (2006) montre que la crise environnementale constitue l'intersection de plusieurs systèmes. À ce titre, la prise en compte de la diversité combinatoire des temporalités environnementales fonde une approche rigoureuse pour cerner toute crise environnementale et son évolution (durée, type de changements, fréquences, etc.). Picon (2006) indique par ailleurs que dans une approche de l'histoire des interactions nature/société, l'étude des temporalités environnementales s'avère décisive pour percevoir les fluctuations entre crises environnementales latentes et révélées, situation de crise souvent caractérisée par une discordance entre des cadres normatifs et institutionnels, des systèmes de représentations et de valeurs inaptes à gérer la « nouvelle donne » de la situation écologique vécue.

Dans la plupart des recherches portant sur ces relations entre « temps et espaces des crises de l'environnement » (C. Beck *et al.*, 2006), de nombreux auteurs s'appuyant sur une approche systémique considèrent que les savoirs environnementaux, et

notamment les « savoirs profanes » et non plus seulement les savoirs scientifiques ou même techniques, sont une condition essentielle pour appréhender et dépasser les crises environnementales. Parmi ces savoirs, ceux prenant en compte les temporalités et les mémoires environnementales sont tout particulièrement utiles et pertinents au regard des phénomènes d'oubli, de déni de savoirs environnementaux, du rôle de certains types de savoirs par rapport à d'autres selon les moments de la crise, dans la hiérarchie des savoirs et les logiques de pouvoir, dans les modes de traduction des connaissances selon les groupes d'acteurs et leurs trajectoires sociales, etc. Dans ces questionnements relatifs aux rôles joués par les savoirs socioécologiques, Luginbühl (2006, p. 247) insiste sur l'importance d'examiner dans les recherches le rôle des « savoirs profanes ou populaires » dans la mémoire sociale au regard de la crise environnementale, affirmant qu'ils sont « des modes fins et complexes, souvent plus schématiques, d'intelligibilité du monde au même titre que les 'savoirs savants' ».

L'approche systémique est abordée en éducation relative à l'environnement (Berryman, 2007a ; Diemer, 2013 ; Goffin, 1999 ; Keiny et Shachak, 1987). Elle est également prise en compte en écoformation (Lesourd, 2001) et se trouve au cœur des travaux de Lesourd (2006a) sur lesquels nous pourrons nous appuyer, comme ceux de Pineau et de Lerbet (Lerbet et Pineau, 1986 ; Lerbet, 1993a). Dans la littérature anglophone relative à l'environnement en éducation auprès des adultes, les travaux de Krasny (Krasny et *al.*, 2013 ; Lee et Krasny, 2015) et plus largement ceux abordant les relations entre apprentissage, notamment social, et résilience[56] aux changements environnementaux, s'inscrivent dans une approche systémique (Sriskandarajah *et al.*,

[56] Ce concept transdisciplinaire de résilience renvoie de manière générale à la capacité d'un système à se maintenir sur le long terme malgré les fluctuations. Suivant Holling (1973) et ses réflexions sur les systèmes résilients, la résilience correspond à l'importance d'une perturbation qu'un écosystème peut encaisser sans changer de structure.

2010). Lorsqu'il sera fait mention de système socioécologique dans notre recherche, ce sera donc dans un souci de généralisation transdisciplinaire.

2.1.1.2 Du géosystème au géoanthroposystème

Les principaux objets de la géographie tels que le territoire, l'espace ou les acteurs sont souvent associés à une approche systémique, mais des concepts sont eux-mêmes structurés d'un point de vue systémique et tentent de mettre en œuvre cette approche.

Le concept de *géosystème* a été élaboré dans les années 60-70. Il est issu de l'analyse systémique et de la géographie physique. Il ouvre sur une analyse « des combinaisons dynamiques de facteurs biotiques, abiotiques et anthropiques associés à un territoire » (Vergnolle-Mainar, 2007). Son intention est double : prendre en compte les échelles territoriales et considérer la dimension temporelle des dynamiques biophysiques et anthropiques. Les géographes Bertrand et Bertrand (2002, 2014) l'ont utilisé en tant qu'outil méthodologique. Il l'a associé dans un second temps à une approche paysagère et au concept de territoire sous l'influence notamment des questions environnementales (créant en cela un système conceptuel et méthodologique appelé le GTP pour *Géosystème, Territoire, Paysage*). Ce système dit paysager à double entrée, matérielle et idéelle offre un autre avantage, celui de faire jouer un triptyque articulant le « temps » et mieux, la temporalité de la source, biophysique et géoécosystémique, celle de la ressource, à dominante économique et territoriale, celle du ressourcement, identifiée comme socioculturelle et centrée sur le paysage. Ce triptyque est fondé sur les trois processus d'anthropisation, d'artificialisation et d'artialisation (le regard paysager en tant qu'il est une construction culturelle, historiquement datable et explicable).

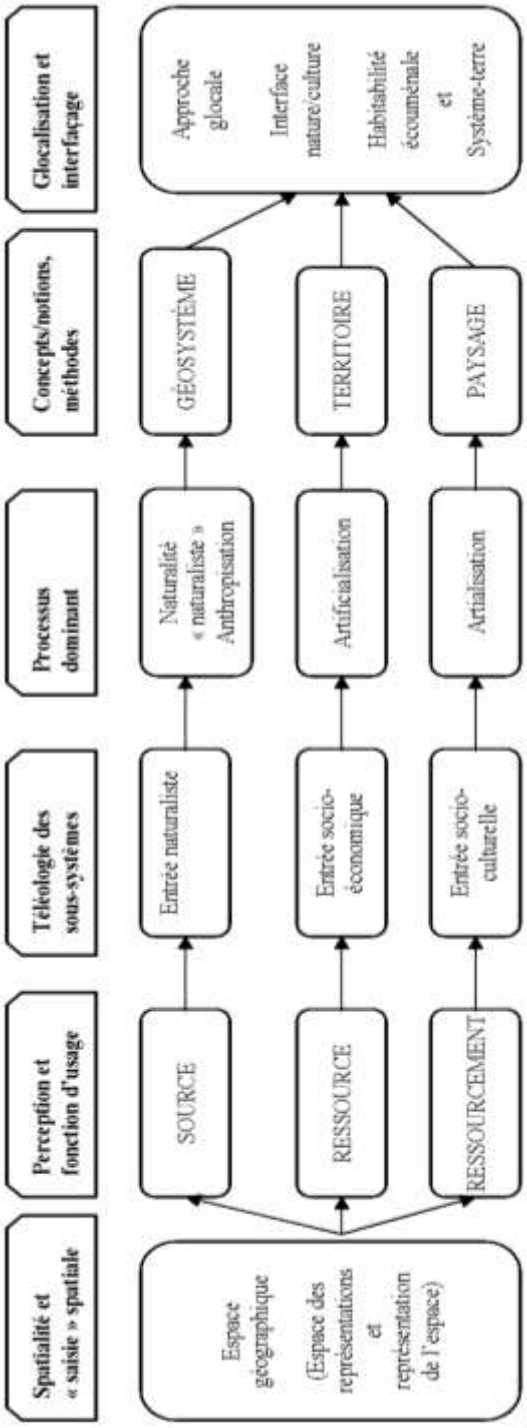


Figure 2.1 Le système GTP (d'après Bertrand et Bertrand, 2002, p. 284)

Il nous semble que la temporalité politique agit sur ce triptyque. Ici, il faut comprendre la politique dans une acception castoriadienne, considérant autant du point de vue de la mise en œuvre d'une politique publique, d'une intervention, actions de personnels politiques, que d'une dynamique de résistance, de création d'acteurs-habitants instituant un projet d'autonomie, par une temporalité « politique » recoupant l'une ou la totalité des entrées du GTP (le ressourcement l'est aussi d'un point de vue biophysique, voire en termes de « ressource » de la force de travail dans une perspective objectivante, voire réifiante de l'être humain notamment). Ceci d'autant plus que C. et G. Bertrand envisagent une dialectique entre représentations paysagères dominantes et dominées, non sans rappeler les travaux de H. Lefebvre (1974). Nous avons donc intégré au GTP la dialectique proposée par H. Lefebvre entre espaces des représentations et représentations de l'espace, en tant que ces spatialités de l'habiter des territoires, « saisissent l'espace vécu, depuis les rapports au savoir en tant que rapport social différencié avec ses effets sur les représentations de l'espace et l'objectivation parfois réifiante des réalités socioécologiques observées, et des rapports que les actants dont les humains entretiennent avec la Nature. La carte géographique joue un rôle majeur, quasi totémique pour la géographie, en tant qu'objet méthodologique et résultante du raisonnement géographique, non sans un visualisme surplombant de l'ordre d'une saisie visuelle par la maîtrise de la représentation du savoir. Reste que les questionnements environnementaux sont à la croisée des interspatialités entre géosystème (et ses déclinaisons sous-systémiques telles que l'éthosystème, le technosystème notamment), territoire et paysage. Les tensions entre objectivation et subjectivation de l'espace au regard des questions environnementales obligent à réfléchir en termes d'habitabilité écouménale et socioécologique au sens de la « maison de vie partagée » que constitue le bouclage terrestre de nos relations avec les écosystèmes. Glocalisation donc, en ce sens qu'avec les questions environnementales, le global ne peut plus se penser comme l'inverse du local d'une part et d'autre part, l'environnement implique de et politiser

un atterrissage nécessaire dans les territoires de vie (Bertrand et Bertrand, 2002 ; Latour, 2017 ; Robertson, 1994 ; Swyngedouw, 2004).

Le concept *d'anthroposystème* émerge dans les années 90 et s'inscrit dans la filiation du géosystème autour de l'idée d'une interaction entre systèmes naturels et sociaux dans la durée, mais en revendiquant une approche résolument centrée sur les sociétés humaines. Ce concept d'anthroposystème sur la prise en compte de la dimension technique (donnant lieu à des *technosystèmes*) examinée autant d'un point de vue matériel et bio-physique (sciences de l'ingénieur, écologues…), qu'idéel et juridique (technique du droit, normalisation…). Les auteurs de l'anthroposystème soulignent également l'importance de la dimension culturelle de la relation à la « nature » qu'entretiennent les sociétés ; relation propre à chaque contexte culturel avec sa propre cosmogonie. Nous rapprocherons ce sous-système de représentations à *l'éthosystème* selon Berque (1996) c'est-à-dire le système de normes, notamment morales et culturelles, qui exprime la relation sociétale qu'entretiennent les acteurs actuels ou passés avec la « nature ». Suivant cet auteur, tout aménagement ne tenant pas compte de cette relation éthique de l'être humain à ses lieux, produit de l'inhabitable, au moins écosymboliquement, ce qui ne veut pas dire qu'il ne soit pas viable biologiquement.

Le concept de *géoanthroposystème* tente d'articuler les deux concepts d'anthroposystème et de géosystème à partir d'une réflexion épistémologique qui n'est pas toujours très claire. Un des aspects intéressants de cette théorisation et une tentative, certes limitée, de prendre en compte la dimension discursive et réflexive de la mise en œuvre d'un tel concept. Par ailleurs, Reymond (2011, p. 26) qui porte une telle théorisation, suggère de considérer l'écosystème Terre, à partir des géosciences d'une part et d'autre part, les appropriations-transformations déjà réalisées par les sociétés humaines, dont les villes ; « le système représente les interactions

méthodologiques entre les deux ». En cela, il tente d'éclairer les logiques encastrées de l'anthropogenèse, entre hominisation et anthropisation, en tenant compte de la production d'un certain « discours géosystémique ». Cette théorisation en cours du géoanthroposystème offre une avenue pour notre perspective, à laquelle nous contribuerons le cas échéant, au regard de l'intérêt que nous portons à la question du discours. Nous mobiliserons le concept de géosystème étayé sur le réseau conceptuel du géosystème-territoire-paysage (GTP) et la question de l'articulation des temporalités de la source, de la ressource et du ressourcement, en particulier dans la discussion des résultats. Lorsqu'il sera fait mention de « système socioécologique », ce sera dans un souci de généralisation et vulgarisation transdisciplinaire.

2.1.2 Un systémisme dialogique, interdisciplinaire et territorial

Le géographe Lévy (1999) propose un « systémisme dialogique » qui offre un cadre théorique porteur pour notre recherche, pourvu que l'attention soit portée sur les relations socioécologiques des acteurs, considérant les actants non-humains[57]. En effet, ce cadre théorique porte intérêt à la tension entre l'acteur et le système. Il place la prise en compte de la temporalité et l'attention portée au contexte au centre de sa théorie et se fonde sur les apports de la pragmatique et de la complexité. Il prête une attention particulière aux discours d'acteurs considérés au sein d'une dynamique dialogique et dialectique. Selon cet auteur, le systémisme dialogique repose sur quatre propositions et deux exigences. Nous orienterons cette perspective théorique selon l'objet de notre recherche.

[57] À la suite de Lussault (2013a), il convient de garder à l'esprit que les autres-qu'humains restent « désignés et construits comme tels par les humains qui définissent toujours les limites entre eux et ce qui leur est extérieur en même temps qu'ils élaborent tous leurs procédés de saisie des non-humains ».

2.1.2.1 Quatre propositions pour un systémisme dialogique

Ces quatre propositions de Lévy (1999) tentent de caractériser une systémique de la complexité à laquelle les systèmes sociaux se rattachent. Nous vérifierons ici la pertinence de telles propositions dans la perspective de notre recherche. Selon Lévy (1999), elles correspondent à *l'hypercomplexité* qui caractérise les sociétés, le fait que cette complexité est *dialogique*, que les systèmes sociaux comprennent une dimension *discursive* exhaustive à l'ensemble de leurs éléments constitutifs, et enfin que chaque fait social et un « *fait social total* ».

La question écologique, en incluant la Nature dans la sphère de responsabilité des humains, accentue l'hypercomplexité du social, autrement dit, l'impossibilité de réduire les problèmes socioécologiques et leur analyse à une substance. Or, dans le courant de la critique sociale, plusieurs auteurs cherchent à appréhender cette hypercomplexité socioécologique. En effet, selon une approche marxiste, l'écologie politique est l'analyse de la « rupture de l'échange métabolique entre les sociétés et la nature » (Bellamy Foster, 1999), autrement dit, la rupture (*rift*) avec un ancrage naturel de l'économie, à l'origine de la crise écologique et des aliénations associées, déconnexion que le capitalisme va compenser par une accélération et donc une abstraction, une spécialisation et une division du travail ainsi qu'une extension de l'exploitation des ressources, au premier rang desquelles, l'humain lui-même, par ce temps abstrait justement. D'un point de vue écologique dans l'approche marxiste, il s'agit d'assurer la soutenabilité des sols et pour ce faire, penser étroitement sociétés et nature afin de proposer une critique du productivisme capitaliste : « le travail est d'abord un procès qui se passe entre l'homme et la nature, un procès dans lequel l'homme règle et contrôle son métabolisme avec la nature par la médiation de sa propre action » (Marx, 1993, p. 199). Flippo rappelle cependant à la suite des travaux de Bellamy Foster que la notion de métabolisme est fréquemment utilisée au XIXe

siècle. Son contenu est alors suffisamment imprécis pour ne pas permettre de distinguer une relation « écologique » à la nature, d'une relation « productiviste » ; « à aucun moment on ne trouve sérieusement analysée la possibilité d'un rapport différent à la nature, d'un autre métabolisme » (Flipo, 2013, p. 526). Un autre problème reste le sous-tendu d'une telle approche qui oppose société, nature, humain et autre qu'humain. Dans le meilleur des cas, les critiques portent sur une nécessité de déconstruire le concept de Nature en distinguant la Nature substantielle de la Nature matérielle (Guillibert, 2014). Une autre avenue liée plus ou moins directement à l'approche marxiste et la théorie de la rupture métabolique est le débat sur les services écosystémiques et leur valorisation monétaire ou les critiques relatives à la « bourse carbone » (Charbonnier, 2012).

Or, notre recherche, par la prise en compte des temporalités environnementales, vise à penser cette relation trajective entre chaines métaboliques[58] (temporalités biophysiques et écosystémiques) et chaines métaphoriques (temporalités sociologiques au sens large). Notre perspective est critique, déconstruisant ce concept de Nature, mais en considérant que les temporalités biophysiques traversent tout individu, humain et autre qu'humain. Une autre déconstruction vise la naturalisation du « temps ». Pour ce faire, il s'agira de le traiter pour ce qu'il est, un construit social fortement idéologisé, omniprésent dans les discours, à décoloniser de l'imaginaire

[58] Dans l'approche marxiste, la notion de métabolisme social ou socioécologique correspond au « procès de travail, qui constitue l'élément moteur des processus économiques, compris comme une simple médiation dans un système plus vaste d'échanges physiques qui lui impose des limites, et dont il reste fatalement solidaire » (Charbonnier, 2012, paragr. 7). Par ailleurs, selon Charbonier, un autre mérite de la notion de métabolisme est d'intégrer des savoirs naturalistes, empiriques de nature diverse. Le terme même suppose également une naturalisation des processus sociaux, ce qui nous intéresse dans la congruence avec les réflexions de Douglas (1999) que nous utilisons. En outre, la rupture du lien métabolique entre nature et économie est décrite comme aliénation de la nature redoublée par la colonisation des territoires, en vue d'en exploiter les ressources naturelles, la matière prélevée au sol n'y retourne pas ou dans des conditions problématiques.

capitaliste, par exemple en le remplaçant par le terme de durée, plus concret et recoupant les recherches menées en sciences physiques (Lachièze-Rey, 2013).

Ces perspectives temporelles et environnementales critiques axées sur une rupture métabolique entre l'économie et la Nature, ou la déconstruction du temps kantien comme forme a priori de l'expérience sont de nature à enrichir la notion de crise environnementale telle que l'entend C. Beck (idées de discordances temporelles et de désorganisation du système des acteurs), mais aussi de géo-anthroposystème. En effet, la dialectique entre chaines et matrices métaboliques et trophiques et chaines et matrices métaphoriques nous semble structurante de tout processus et fait socioécologique, qui souhaite « atterrir » (Latour, 2017), au sens littéral du terme.

Nous nous inspirerons du travail de Berque (1996, 2000b, 2000a, 2017), sans le suivre jusqu'au bout dans l'évolution de son système théorique qu'il tente de rendre cohérent (la mésologie), au risque de l'isoler de points de vue alternatifs, par exemple dans sa conception de l'environnement qu'il va rigidifier et « dépolitiser » pour le rabattre sur l'environnement naturel (Berque, 2017). Berque propose le concept de trajection qui est éminemment temporel. La trajection est le « va-et-vient de la réalité » entre les deux pôles théoriques, le point de vue du pôle subjectif et celui de l'objectif : « la réalité ne relève ni seulement de l'objet, ni seulement du sujet ; relevant de la trajection des deux, elle est trajective ». La trajectivité est dès lors, synonyme de l'existence dans un milieu concret, corrélatif de la médiance des êtres et des choses, entendue comme le sens des milieux, à la fois sensation/perception et signification de la relation médiale. La médiance est le moment structurel de l'être et

de son milieu, du phénoménal et du biophysique[59]. Le milieu tel que Berque le définit dans l'écoumène est « l'ensemble des relations éco-techno-symboliques que, trajectivement, l'humanité crée à partir d'elle-même et de la matière première » (Berque, 2017). À noter que le concept de trajectivité est mobilisé en écoformation. Il est un concept transversal et heuristique (entre sujet-objet, champs de disciplines concernés), notamment à travers l'ouvrage *Habiter la terre* (Pineau *et al.,* 2005).. Pineau et Galvani (Pineau, 2018 ; Pineau et Galvani, 2017) évoquent sa portée éthique, mais aussi méthodologique avec la raison trajective et cette notion de « trajet anthropologique » de Durand (1969), puis « mésologique » avec Berque. Ce concept a contribué à la conceptualisation d'autobiographies trajectives par l'habiter de la terre, par exemple, le chapitre de Sauvé, Berryman et Villemagne (2005).

Nous définirons la *trajection* à la suite de Berque, comme une combinaison de processus de transformation matériels et idéels accomplissant un double trajet[60]. Le trajet matériel est arrimé à des temporalités biophysiques (flux d'énergie, chaines trophiques, déplacement de personnes, etc.), donnant lieu à des transformations objectives marquées par la causalité. Le trajet idéel ou métaphorique est arrimé à des temporalités phénoménologiques (anticipation, souvenirs, perception de la Nature, représentations de l'espace, etc.). Cependant, le clivage n'est ici qu'analytique en ce

[59] D'un point de vue méthodologique, Berque s'appuie sur la notion de prédication en logique. À ce titre, il pose l'assomption de *S* (le sujet logique qui est aussi l'objet physique) en tant que *P* (le prédicat) est le « cela » en tant que quoi *S* existe tel que saisi par les sens et l'action (ce qui vaut pour tous les êtres vivants), la pensée (ce qui vaut pour les animaux supérieurs), pour un être individuel ou collectif. L'« en-tant-que » est une interprétation contingente de *S* en tant qu'un certain *P*, selon l'interprète *I* (qui peut être un humain ou autre qu'humain, voire un simple dispositif matériel) au sein d'un milieu et de l'histoire.

[60] Berque s'inspire de la notion de « trajet » utilisée par Durand (1969) dans les *Structures anthropologiques de l'imaginaire.* Le « trajet anthropologique » est cet « incessant échange au niveau de l'imaginaire, entre pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social » (p. 38). L'inspiration est ici piagétienne en référence à *l'Introduction à l'épistémologie génétique* (1950) et les processus d'accommodation et d'assimilation, ce qui n'est pas sans nous intéresser pour les prises qu'une telle inspiration offre en termes de dialogue des savoirs.

sens que toute métaphore s'effectue par un déplacement de matière (mouvements les lèvres, déplacement du crayon sur la feuille, voire *a minima*, un flux neuronal). D'autre part, il n'est pas de déplacement matériel qui n'entraîne projections, anticipations, perceptions. Cette combinaison de processus de transformation matériels et idéels est produite par des *chaines trajectives* que l'on décomposera en *chaines métaphoriques, sémiotiques* recoupant les aspects caractérisant les temporalités phénoménologiques tentant de donner sens à la réalité d'une part, et *chaines métaboliques* d'autre part, recoupant les aspects caractérisant les temporalités biophysiques. Berque (2000b) soulève dans son ouvrage « Médiance, de milieux en paysages » qu'il existerait une différence temporelle essentielle entre les temporalités biophysiques qui se déploieraient sur le « temps long » de l'échelle des « temps géologiques » et les temporalités phénoménologiques avec les métaphores qui sont en général instantanées.

Nous ne le suivrons pas sur ce point, qu'il a par ailleurs abandonné dans ses travaux ultérieurs. Mais nous maintiendrons l'attention portée à l'articulation entre ces temporalités intriquées, notamment pour l'humain, entre social et biophysique, ou encore cosmisation et somatisation. La *cosmisation* correspond au déploiement du corps animal, au sens de Leroi-Gourhan (1964, 1965), en tant que délimitation physique de l'être individuel, par la technique, cosmisation à laquelle répond la *somatisation* du monde par le symbole (effet en retour sur le corps animal du déploiement de son milieu). Cependant, les chaines métaphoriques et sémiotiques peuvent elles-mêmes s'envisager du point de vue du métabolisme, suivant l'approche marxiste à partir d'un métabolisme socioécologique (Toledo, 2013) et de la théorie de sa rupture (*rift metabolism*) avec la question des sols, notamment à la suite des travaux de Bellamy Foster (1999), ou encore à partir du « métabolisme social » axé sur la relation temps-travail-valeur à la suite des travaux de Postone (2009) et Kurz (2010) et de leur critique du travail sous le capitalisme, avec le « temps abstrait »

comme stratégie principale, et la valeur en tant que norme de production (relation valeur des marchandises et « temps de travail socialement nécessaire »), pivot d'une régulation sociale non réfléchie, induisant une accélération sociale aux effets métaboliques réels. Par ailleurs, les chaines métaboliques peuvent s'envisager du point de vue des chaines sémiotiques et métaphoriques, par exemple avec certains travaux émanant de la zoosémiotique pour les non animaux considérant les formes en tant que signes (Renoue et Carlier, 2014 par exemple).

Selon Lévy (1999), la complexité des systèmes sociaux est *dialogique*, c'est-à-dire dialectique et « pragmatique », en ce sens que les acteurs sociaux font interagir non seulement des mouvements physiques, mais l'ensemble de leur rapport, idéel et matériel au monde, avec des effets rétroactifs, d'une ampleur considérable, inconnue dans le monde naturel. À ce titre, l'histoire humaine peut être lue comme une série de rétroactions aux conditions naturelles, puis à l'environnement produit par les sociétés par ces premières rétroactions. Les régulations sociales peuvent être envisagées comme des dispositifs de *rétroactions négatives* (ici, l'effet affaiblit la cause) impliquant de multiples acteurs cherchant à conserver le système en place. Les *rétroactions positives* (lorsque l'effet renforce la cause) s'inscrivent elles dans une irréversibilité cumulative qui participe à la flèche du temps, entre inflexion, changement ou bifurcation du système. Cette dimension dialectique de l'évolution systémique se trouve renforcée par sa dimension communicationnelle et les dynamiques dialogiques associées, rejoignant la perspective de notre recherche.

Dans cette perspective d'un systémisme dialogique, Retaillé (1997) évoque le passage d'une conception prédatrice de la gestion des ressources naturelles à la participation comme mode d'interaction intersubjective et interobjective. Il rejoint les travaux de Rui (2004) sur la montée d'un « citoyen dialogique » qu'incarnent les personnes responsables de la mise en œuvre des démarches participatives. Plus spécifiquement à

notre contexte de recherche, la dialogique du savoir environnemental intervient à travers la mise en œuvre d'un dialogue territorial impliquant un échange de savoirs socioécologiques dans le cadre de démarches participatives, afin d'éclairer les dynamiques socioécologiques en vue de la prise de décision devenue plus délicate au sujet de telles questions.

Après l'hypercomplexité, le fait que la complexité des systèmes sociaux soit dialectique, mais aussi dialogique, la troisième proposition se centre sur la *dimension discursive* qui traverse la majeure partie des actes intervenant au sein des systèmes sociaux. Lévy (1999) et d'autres géographes tels que Lussault (1996b) proposent de considérer la plupart des faits sociaux à l'aune de leurs rapports au discours, de penser les liens entre les espaces, leur production, leur organisation, leur fonctionnement et les langages, d'assumer la « sémantisation » des objets géographiques pour reprendre l'expression du géographe Gumuchian (1991, p. 58). Cette attention des chercheurs au discours, autrement dit au rôle de l'activité langagière d'acteurs en situation interlocutive rejoint un certain nombre de travaux que l'on mobilisera, au premier rang desquels ceux de Jacques (1985) sur les conditions de possibilité d'un dialogue véritable. Suivant cet auteur, il s'agit de mener une analyse de « l'espace logique de l'interlocution » pour reprendre le titre évocateur de son ouvrage. Notre recherche tente de considérer la dimension comme la portée spatiale de ce titre et son projet au regard de nos objectifs de recherche centrés sur la dialogique du savoir environnemental, sans oublier l'intérêt que représente dans cette perspective, les travaux de Freire et sa réflexion sur la prise en compte des temporalités.

La quatrième proposition considère que chaque fait social est un « *fait social total* » en ce sens qu'une société découpée en petites unités ne réduit pas son niveau de complexité. Tout objet social est systémique. Au moins pour les plus complexes des

objets sociaux, chacun d'entre eux peut être considéré comme un sous-système. En même temps, n'importe quelle unité sociale reproduit la systémique de la société dans son ensemble, car les déterminants qui fondent son existence et son fonctionnement renvoient, à des degrés divers, à toutes les sphères de la société. Or, si la plupart des travaux portant sur le territoire ont tendance à le considérer selon une approche systémique, par l'expression de « système territorial », la recomposition territoriale à l'œuvre semble redoubler la dimension systémique de tout territoire. Les processus de re-territorialisation enchevêtrée, dont celui de patrimonialisation environnementale et les questions qu'il soulève et les territoires qu'il fait émerger, n'est plus de l'ordre d'une causalité linéaire, mais manifeste plutôt des boucles récursives d'ordre systémique rendant nécessaire de centrer son attention sur les relations entre acteurs et entre acteurs et territoires, les incertitudes en jeu et les multiples trajectoires possibles pour les territoires et donc les décisions possibles, ce qui ouvre sur la complexité et ses processus émergents (territorialités nouvelles, phénomènes d'auto-organisation, innovations écosociales, émergence d'expertise citoyenne par exemple). La perspective systémique oblige donc à dépasser l'approche fonctionnaliste souvent centrée sur la composition des phénomènes. Le paradigme de la complexité encourage donc le dépassement des dichotomies souvent associées à la recomposition territoriale (ville-campagne, territoire/réseau, local/global, central-périphérique, par exemple).

2.1.2.2 Trois exigences pour un systémisme dialogique

Ce systémisme dialogique favorise le déploiement de trois exigences. Celles-ci tentent de remédier aux difficultés que posent généralement : la mise en œuvre d'une approche systémique : « le sens du mouvement » des systèmes sociaux pour reprendre un titre d'ouvrage de géographie (Allemand *et al.*, 2004) ; la prise en compte de la

dimension temporelle souvent absente dans toute modélisation systémique ; et l'articulation entre l'acteur notamment individuel, avec le système.

La première exigence est de considérer que les systèmes sociaux ne sont pas statiques, mais « des ensembles de circulations, de mises en relation entre choses et gens, qui s'en trouvent ainsi seulement définis » (Lévy, 1999, p. 75).

La seconde exigence introduit la nécessaire historicisation de systèmes considérés, ce qui est congruent avec notre posture critique axée sur un réalisme historique. L'Humanité s'est construite par un réseau de techniques, de pratiques et d'usages tant linguistiques qu'utilitaires et productifs, en relation étroite avec les réalités biophysiques au point qu'il faut considérer que les systèmes sociaux et les systèmes dits « naturels » co-évoluent, ce que tentent de penser les concepts géo-systémiques présentés précédemment (Lévêque *et al.*, 2003). Les réalités environnementales ou socioécologiques et les savoirs qui tentent de les appréhender sont nécessairement hybridés et contextualisés.

Avec Lévy (1999) et Lussault (2013a), il convient de prendre acte du tournant linguistique (*linguistic turn*) ou « tournant langagier »[61] dans la définition du contexte spatial pour consacrer l'importance des actes de communication dans la pragmatique de l'action spatiale et territoriale. Lussault (2013c, p. 228) rappelle que le contexte est souvent négligé ou assimilé au milieu ou à l'environnement en géographie. Il convient donc de considérer le contexte non plus seulement comme correspondant

[61] À la suite de plusieurs auteurs s'intéressant aux sciences du langage, il paraît plus opportun de parler de « tournant langagier », la linguistique n'étant que des disciplines intervenant dans ce tournant, à la fois comme source d'inspiration et déclencheur de ce tournant, dont la plupart des présupposés, notamment structuralistes vont être ensuite remis en question et/ou critiqués par les autres champs impliqués dans les sciences du langage (Descombes, 1996 ; Jacques, 1985 ; Münster, 1998 ; D. Vernant, 2008).

aux circonstances qui entourent un phénomène. Le *contexte spatial* renvoie à l'ensemble des conditions de possibilité pour qu'une réalité spatiale advienne (Lussault, 2013c). Quant à l'historicité, Lévy (1999) la définit à partir de quatre composantes : la *complexité*, *l'intentionnalité*, *l'accélération du mouvement* (la relation au changement social notamment) et *l'irréversibilité cumulative* (des connaissances par exemple), les deux derniers aspects étant en grande partie la conséquence des deux premiers.

La troisième exigence porte sur les interactions entre acteurs, notamment individuels et collectifs. Cette tension, voire contradiction entre l'individu et le collectif, est au cœur de la définition même de société. En effet, une société se reconnaît par « la manière dont s'organisent les relations entre les individus, par les formes de la cohésion et la conception de l'équité » (Retaillé, 2007, p. 236), ce qui ouvre le champ de l'action politique et de la réflexion éthique, considérant de manière critique, la dynamique de légitimation des savoirs portés par des acteurs en recherche de pouvoirs. Nous prendrons nos distances avec cette dialectique qui, si elle est constitutive de la sociologie, apparaît réductrice du point de vue de l'éducation. Nous privilégierons la notion de personne à celle d'individu afin d'articuler le couple dialectique personne/société[62]. Dans la perspective de notre recherche, cette relation entre personne et société s'ouvre au déploiement de l'être en tant que personne en développement au sein d'une diversité de sociétés, dans leurs rapports aux réalités

[62] La tension individu/personne ou encore système/personne n'est pas nouvelle en éducation (Legendre, 2005, p. 1032 ; Lerbet, 1993a, 1993b). Legendre précise que le processus de personnalisation en éducation et plus spécifiquement en didactique nécessite une plus grande attention au milieu et à une plus grande variété de ressources didactiques dont la durée allouée selon la diversité constitutive des sujets, que le processus d'individualisation (entendu comme simple harmonisation des composantes d'une situation pédagogique). La notion de personne ouvre d'une part sur le développement de la personnalité selon ses visées plutôt que d'objectifs prédéterminés et d'autre part sur des apprentissages plus significatifs selon les aspirations personnelles.

socioécologiques, à travers les pratiques des acteurs notamment discursives, en relation avec l'habiter de la Nature et les représentations sociales associées.

La question environnementale a largement été construite historiquement par le rapport au problème environnemental envisagé comme impact largement négatif des interventions humaines. Ce paradigme de l'impact reposait sur la vision d'un « état de nature » négativement impacté par l'influence de l'homme conçu comme agent extérieur au système, souvent relégué au rôle « d'ouvrier de la onzième heure dans beaucoup de bons manuels d'écologie » (Bertrand et Bertrand, 2002, p. 269). L'éducation environnementale plonge ses racines dans une telle approche axée sur la résolution de problème, avec la volonté affirmée de l'ERE de sortir d'un tel paradigme et des approches éducatives qui lui sont associées.

Nous lui préférons donc une approche plus politique et politisée de la notion de problème environnemental. Celui-ci « fait société », dans le sens où en tant qu'enjeu politique, il contribue à fabriquer de la société. Les citoyens (*politès*) identifient un problème (une question discutée par les citoyens jusqu'à soulever un arbitrage par le politique, la loi, devant l'assemblée de la Boulè, formulé sous la forme d'un *probouleuma*), en l'occurrence environnemental. La participation des citoyens à la définition du problème, dans la confrontation des points de vue, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de voix fréquemment non prises en compte, « fait société », l'institue (*politèia*). Dès lors, les citoyens deviennent légitimes comme le problème lui-même, acceptant la coexistence de contradictions au sein de cette société et se donnent comme instrument, la scène politique pour le traiter (Lévy, 1994a, 2013d).

En effet, le politique porte autant sur l'acte social éminemment politique de poser un problème — pour le présent propos, environnemental — qui fasse société par la discussion citoyenne jusqu'à un certain point instituée, que sur la capacité instituante

à faire éclater les cadres habituels des procédures normatives qu'un tel problème environnemental suscite. Par ailleurs, cet acte politique de mise en problème est également une mise en intrigue historicisée : lien des acteurs, de leur expérience de vie, leurs identités socioécologiques avec le problème environnemental en construction, mobilisant des « histoires », une mise en intrigue de plusieurs usages de « temps » socioécologiques – des péripéties liées par exemple à la catastrophe environnementale, aux aménagements humains, aux décisions ou à l'absence de décisions politiques, aux durées des remboursements, des assurances, des crues, et plus largement, aux longues durées ou évènements soudains biophysiques par exemple, se croisant sur le problème environnemental. En cela, un problème environnemental se construit par un récit socioécologique qui lui-même peut contribuer à la production de mémoires environnementales en lien avec le problème environnemental. Les connaissances mobilisées ne sont donc pas toujours porteuses de consensus. Elles peuvent renforcer au sein même du processus de concertation les rivalités entre parties prenantes, cristalliser certaines identités socioécologiques et remettre en question voire rendre impossible toute prise de décision en vue de la clôture de la controverse environnementale (Lafitte, 2015a ; Limoges et Doray, 1994) Mais elles contribuent, d'une manière ou d'une autre au processus de création continue d'identités politiques, au point que la participation peut devenir transformative en politisant les acteurs impliqués, qui vont alors s'appuyer sur leurs nouvelles connaissances pour renouveler leurs identités politiques et socioécologiques dans l'engagement et la prise de position au sein d'une démocratie qui cesse d'invisibiliser et de nier le conflit par le consensus à tout prix[63].

[63] Le courant de la théorie de la démocratie agonistique tente de penser le rôle du conflit comme renouvellement des procédures démocratiques, ce qui par voie de conséquence ouvre sur une mise en cohérence normative du politique qui est avant tout une lutte, aujourd'hui plus encore où se joue la légitimité d'identités diverses, impliquant un ou des arbitrages, en permanence négociés et incertains (Lafitte, 2015a ; Mouffe, 2000, 2013).

Ainsi conçu, une telle proposition du problème environnemental, structuré par une dialogique du savoir environnemental en tant que celle-ci porte un débat mettant en jeu une diversité de positionnements sur la scène publique ouvre sur l'enjeu démocratico-écologique, la dimension écologique offrant les soubassements d'une nouvelle normativité envisagée selon une double perspective holistique et transdisciplinaire, pensée à partir de l'idée de l'(in)habitabilité de notre maison commune terrestre. Cela a pour conséquence de faire éclater les anciennes configurations normatives constructives de notre modernité, celle débutant au XVII-XVIIIe siècle structurée par les sciences naturelles et plus largement biophysiques, et la normativité des sciences sociales et plus exactement de la sociologie dès le XIXe siècle comme l'a montré Freitag (1998, entre autres).

2.1.2.3 Les temporalités environnementales comme articulation des relations entre systèmes biophysiques et systèmes sociaux

Au sujet des questions environnementales, les géographes Bertrand et Bertrand (2002, p. 257), à la suite des travaux de Le Moigne (1994) considèrent que le temps reste « certainement la seule et vraie question-vive ». La complexité des problématiques environnementales a contribué à mettre en lumière un tel questionnement, dans la multiplicité de leurs temporalités, sociales et biophysiques. Mais la géographie a souvent considéré le « temps » du point de vue du découpage d'objets en périodes historiques, plus qu'elle n'a considéré la temporalité dans la perspective d'une véritable historicisation des processus sociaux et écologiques. Les « facteurs historiques » ont souvent été avancés comme arguments décisifs des situations géographiques, traduisant ainsi le « protectorat de l'histoire sur la géographie » (Claval, 1995, p. 174). Le « temps » comme objet géographique reste largement un impensé. Cependant, plusieurs géographes se sont intéressés aux relations entre le « temps » et les objets construits par la géographie.

Nous citerons l'un des courants les plus stimulants a été la *Time geography* de Hagerstrand (1978). Giddens (1987) s'appuie sur les travaux d'Hagerstrand, tout en critiquant leur approche classique, retrouvant en cela les critiques de Lussault (2013b, p. 989) d'« une saisie théorique faible ». En effet, en dépit de la prise en compte de la dimension biographique de l'acteur, le « temps » demeure pour nombre de géographes, une sorte de cadre à disposition des acteurs, sans être constitutif de l'action même ou de sa représentation substantialiste (Lussault, 2013h).

Il en est de même avec les travaux de Soja (1989) et de la géographie postmoderniste qui considèrent que l'expérience du temps (ou la temporalité) est aujourd'hui atrophiée par le jeu de l'instantanéité, par l'accélération du temps qui légitimerait une nouvelle pertinence de l'espace ou de la spatialisation du social sur sa temporalisation. Or, selon Lussault (2013f, p. 990), le postulat de l'accélération du temps ne fait que déplacer la réification du temps sur un supposé mouvement donné de l'accélération des phénomènes, conférant une impression d'urgence associée aux phénomènes sociaux et à leurs représentations, sans s'attarder à la complexité des logiques d'acteurs, rejoignant les remarques de Freire (cf. section 1.3.3.2). Le temps est alors surtout un cadre contraignant exerçant une limitation des actions dans une durée saturée de significations et de projections. Le plus souvent, le temps est pensé comme un symétrique de l'espace. Or si l'espace autorise la réversibilité des mouvements, le temps, en tant que construit est un opérateur séquentiel qui marque l'irréversibilité de séquences temporelles, manifestant la « flèche du temps », par la métaphore des « temps propres » qui traversent les systèmes biophysiques, que les « temps sociaux » organisant les systèmes sociaux.

Pour notre recherche, le « temps » se trouve au cœur des projets territoriaux de développement durable (Jollivet, 2001), aussi bien dans la mise en œuvre de tels projets, que dans les discours et l'imaginaire du « territoire de projets », en tant

qu'utopie (Lajarge, 2012). La dimension temporelle se trouve par ailleurs confortée en France par la prégnance d'une gestion patrimoniale de l'environnement valorisant les héritages socioécologiques (Ollagnon, 2006 ; Vivien, 2009). Le terme « agenda » caractérisant la démarche participative et territoriale étudiée est lui-même porteur de la prégnance de la dimension temporelle dans les politiques publiques actuelles (Garraud, 2014), et au-delà, comme l'indique le titre éloquent de l'ouvrage de Boutinet (2004b) : « Vers une société des agendas : une mutation de temporalités ».

Ces perspectives théoriques relatives à l'usage du temps en géographie et plus spécifiquement concernant les temporalités environnementales en font à la fois un objet de recherche et une clef de compréhension des dynamiques géographiques, incluant les dynamiques environnementales, territoriales et dialogiques dans la perspective qui est la nôtre.

2.2 Positionnements théoriques du point de vue de l'éducation

Si d'un point de vue théorique, notre approche géographique s'appuiera sur un systémisme dialogique en relation avec des réalités socioécologiques et territoriales au centre duquel nous considèrerons l'historicité de l'acteur, individuel ou collectif et leurs systèmes d'intentionnalité, d'un point de vue opérationnel cela implique de porter attention aux pratiques notamment discursives, consubstantiellement liées au dialogue des savoirs. Plusieurs aspects fondamentaux de l'éducation et plus spécifiquement de l'éducation et de la formation des adultes relatives à l'environnement éclairent la dialogique du savoir environnemental et des acteurs qui participent à ce dialogue (éducabilité de l'adulte, apprentissage social, formativité, dialogue des savoirs notamment).

2.2.1 La spécificité de l'apprenant adulte

Notre recherche s'inscrit en éducation auprès des adultes, plus spécifiquement relative à l'environnement. Il s'agit donc de prendre en considération ce qui fait la spécificité de l'apprenant adulte et ses enjeux pour la dynamique dialogique intervenant au sein du territoire en projets de « développement durable » étudié.

2.2.1.1 De l'éducabilité à la formativité des adultes

De manière générale, l'éducabilité est la disposition d'une personne à développer continuellement l'ensemble de ses potentialités, en tant que probabilités de réussite en ce qui concerne l'apprentissage. Plus spécifiquement, il s'agit de la capacité du sujet à tirer profit d'une situation pédagogique particulière (Legendre, 2005). Deux idées émergent. La première renvoie à la confiance dans les potentialités de réussite de chacun. En vertu du postulat d'éducabilité, les « possibles » restent ouverts en termes d'apprentissage aussi bien du point de vue de l'apprenant que de celui qui accompagne l'apprentissage de l'apprenant adulte. La seconde idée est celle d'une prise en compte de la dimension temporelle comme condition épistémologique des possibilités éducatives qui s'ouvrent à l'être en développement.

Ce « postulat d'éducabilité » reste au fondement de l'éducation auprès des adultes (Avanzini, 1998). Freire (2006) utilise la notion d'éducabilité en tant qu'humaniste, mais l'approfondit en y associant une dimension critique, phénoménologique et émancipatrice. Selon cet auteur, c'est la conscience du monde et la conscience de soi comme être inachevé, conscient de son incomplétude en tant qu'être humain dans le monde (des autres et avec eux), qui orientent l'être dans un mouvement perpétuel de recherche d'humanisation. Ce processus « d'être plus socialement dans le monde » est

éminemment collectif. Ce processus collectif d'humanisation est un processus de construction de l'autonomie tout au long de la vie dont l'horizon est l'émancipation, la libération et l'humanisation. Parmi les conditions d'éducabilité − en référence autant aux éducateurs qu'aux apprenants −, le dialogue intersubjectif passionné autour d'un objet de connaissance reste déterminant dans tout le processus éducatif. Dans la préface de la « pédagogie de l'autonomie » (Freire, 2006, p. 19), Araùjo Freire évoque les conditions dialogiques de l'éducabilité, telle que conçue par Freire. Ces conditions supposent un apprentissage collectif entre éducateurs et apprenants qui rompent avec l'utopie de « neutralité » de la science et une pédagogie à prétention « apolitique ». Il s'agit plutôt de s'impliquer dans une *praxis* pour la transformation humanisante de la réalité sociale, ouvrant aux possibilités d'appréhension/ compréhension/appropriation du savoir émancipateur. Ces remarques relatives à l'éducabilité des adultes sont de nature à renforcer nos questionnements portant sur les situations éducatives étudiées intervenant dans le cadre de démarches participatives au sein de territoires en projets de « développement durable ».

Une autre notion a émergé à côté de l'éducabilité, celle de la *formativité,* qui renvoie à « la faculté humaine de formation » qui insiste sur la dimension temporelle, critique et la finalité existentielle de l'acte de formation (Honoré, 2005, p. 46). La notion de formativité tente de dépasser la conception de formation comme limitée aux répercussions de l'activité éducative, autrement dit, d'une éducabilité de l'adulte envisagée par ses seuls résultats, ce qui rejoint dans une certaine mesure les objections au sujet d'une certaine conception de l'éducabilité de type cognitiviste (Chiousse, 2001), ou encore dans une perspective économiciste ; l'éducabilité correspond alors à l'adaptabilité professionnelle, à la capacité de l'adulte à être formé à moindre coût (Nafti-Malherbe et Samson, 2013, p. 250). Une telle réduction n'échappe pas au champ de la formation, au point que Honoré (1977) indique que le courant de la formation qui semble à la fin des années 80 être l'expression sociale

d'un « temps psychique, manifestation du développement de l'interréflexion », mais semble dans le même temps « hésiter entre deux directions, l'une qui est réflexive qui l'entraîne vers une réflexion toujours plus exponentielle, et l'autre qui va vers l'organisé et l'économique » (p. 104).

Honoré (2005, p. 47) définit le champ de la formativité comme « l'ensemble des faits concernant la formation conçue comme l'aspect humain du phénomène évolutif et manifestant l'aspect téléologique de l'existence ». Avec la formativité, il s'agit de prendre en considération le changement plus global qui s'opère, dont seule l'existence de la personne peut rendre compte. La formativité est le principe opérant de la formation de soi, qui repose sur la conscience du tissu que constituent nos expériences de vie : « en existant, nous sommes en prise, dans notre compréhension du monde, avec ses formes en transformation. Il faut cette compréhension en tant qu'*être-en-prise-avec* pour que nous puissions nous saisir de cette *formativité* en notre expérience » (Honoré, 2005, p. 224).

Cette approche de l'éducabilité des adultes axée sur la transformation de l'être porte une exigence théorique forte de la relation éducative, envisagée d'un point de vue phénoménologique. Selon Honoré (1990, p. 202), « l'homme existe en formation de la naissance à la mort, il est dans un rapport de formation avec le monde ». Il insiste sur le fait que dès que les choses, par leurs diverses significations révèlent un sens pour moi, elles révèlent de ce fait leur existence et la mienne, comme celle d'autrui ; c'est en ce sens que « l'homme et le monde se co-appartiennent et se co-forment » (Honoré, 1992, p. 66). Ce rapport de co-appartenance entre le monde et l'humain est à la racine de la formativité qui caractérise l'existence humaine. Dans une perspective heideggerienne, Honoré (2005) précise que « nous nous dévoilons à nous-mêmes le chemin de notre être-en-forme », chemin qui ne mène que sur le lieu de notre ouvrage, « notre manière d'ouvrer, de bâtir, d'habiter et de penser » (p. 223). Ce

rapport phénoménologique de co-appartenance au fondement de la formativité comme source de l'existence nous anime en tant que cette présence au monde nous procure une énergie vitale selon Honoré (2005, p. 268), s'inscrivant en cela dans un certain vitalisme spirituel.

2.2.1.2 Temporalités formatives et formativité

Dans sa théorisation de la formation, Honoré (1977) considère la temporalité comme décisive dans l'entreprise humaine de changement qui est à l'œuvre : « la formation est action sur l'expérience du temps puisqu'elle contribue, dans l'expérience de chacun, à structurer le temps différemment. Elle est réflexion sur le temps » (p. 97). Ce travail de formation axé sur le changement permet « d'être attentif au possible et à son développement » (p. 98). Dans une telle perspective de formativité, Honoré propose quatre temporalités formatives dans la séquence somato-psychique associée à une dialectique intériorité-extériorité qui structure sa théorisation.

Une première temporalité formative dite de la *réaction d'adaptation*, de l'ordre de la résistance, associée à un stress, une réaction d'alarme puis une adaptation, autrement dit, un « temps » de l'ajustement des rapports entre l'extérieur et l'intérieur. Dans notre perspective territoriale et environnementale, on peut évoquer l'exemple du NIMBY. Selon Honoré, c'est dans ce temps que s'élaborent des solutions nouvelles.

Une seconde temporalité formative est celle dite du *réflexe*, encore marqué par le biologique, le couplage sensivo-moteur. Elle fait du présent un instant par ce réflexe, en tant que fait sensible tourné vers l'avant suivi d'un fait moteur tourné vers l'après, et une fin, décrivant une courbe qui est celle de l'influx nerveux nous dit Honoré

(1977, p. 99), où se succèdent la mise en train, l'activité plénière, l'épuisement et l'inertie.

Une troisième temporalité formative est celle de la *réflexion*. La conscience de la durée (le « temps ») paraît bloquée ou fuyante dans la réflexion. Elle a un effet suspensif sur l'action réflexe automatique. Mais paradoxalement, elle est créatrice d'un point de vue temporel puisqu'elle fait retour sur les instants réflexes, par la vie psychique réflexive faite de durée, « ce qui fait dire à Bachelard que la continuité psychique n'est pas une donnée, mais une œuvre. Il faut construire la continuité » (Honoré, 1977, p. 100). La formation s'appuie sur le repos de la réflexion qui permet à la temporalité psychique de nouer les éléments enchainés, enchevêtrés de la vie « courante », rythmée par les alternances biologiques. La formativité s'exprime par le fait que la formation transforme en durée la temporalité vécue sur un mode découpé, voire haché et parfois déchiqueté et sans cohérence. « La formation peut être considérée comme un processus de production de durées, en même temps que d'instants, pour des réflexions de niveaux de plus en plus élevés » (Honoré, 1977, p. 101). Ces réflexions rejoignent ainsi les propos de Matoug (2004) ou encore Pineau (2000), Lesourd (2001) sur le rôle majeur et négligé d'une éducation aux temporalités (Alhadeff-Jones, 2017) ou des temporalités formatives, éducatives à plus forte raison dans un monde où l'accélération et le culte de l'urgence sont au cœur des processus d'aliénation (Aubert, 2003 ; Boutinet, 2004b ; Bouton, 2013 ; Rosa, 2012, 2013).

Honoré (1977) mentionne une quatrième temporalité formative dite de *l'interréflexion ou socialisée*. Le fait moteur d'un individu est source de fait sensible d'un autre individu. La communication entre individus passe non pas entre réflexes individuels ou moments de réflexion parfaitement accordés, mais elle intervient par le biais de signes et de symboles. Ce « temps » socialisé correspond au temps historique qui enregistre les faits passés sous forme de connaissances. Il correspond aussi à la

production de la société par elle-même. Cette production articule conscience de continuités et de discontinuités et favorise la prise de conscience du changement, replacé dans une continuité historicisée au sein du social-historique et de ses significations imaginaires, suivant Castoriadis. Ce social-historique en tant que production de la société par elle-même constitue le mode d'être propre à chaque société, la non séparation entre société et histoire témoignant du fait que la société est autocréation. Elle est une totalité autoconstituée dans la durée, mais qui n'est pas soumise à un principe de causation, le social contient le non causal comme moment essentiel (Castoriadis, 1975, p. 65), en ce sens que parler de création renvoie au surgissement d'un nouveau radical qui ne peut être comme un germe dans un état donné antérieur (Caumières, 2011, p. 33). Ici, Castoriadis prend acte du mouvement dialectique de Hegel qui dépasse la simple perception des choses − ce qui est − dans des moments arrêtés, pour articuler en permanence être/étant, et prendre acte qu'il est impossible de s'en tenir à ce que l'on perçoit à un moment donné, ce qui n'est pas sans incidence sur la conception de la formativité de l'être humain, toujours en devenir formatif. Mais Castoriadis (1975, p. 68) y ajoute l'acte de création radicale en affirmant l'irréductibilité des significations sociales et imaginaires à la causation.

Comme le rappelle Caumières (2011, p. 34), cet énoncé est de grande portée et doit être envisagé comme un véritable principe méthodologique : d'une part, il est impossible de réduire l'histoire au principe de causalité, elle échappe à toute causalité exhaustive et d'autre part, il convient de faire le deuil de l'émergence causaliste de toute société. Il est donc vain d'espérer jamais « expliquer la cohérence comme produit d'une série de processus de causation », puisque cela « présuppose la cohérence à *l'origine* des virtualités de l'ensemble de ces processus *comme tel* » (Castoriadis, 1975, p. 69). À l'autocréation de la société comme institution par l'imaginaire radical du collectif anonyme correspond l'auto-constitution de l'individu

libre et autonome dans son devenir, mais dans les deux cas, ce déploiement instituant s'étaye sur l'institué au sein du social-historique.

Ces quatre temporalités formatives témoignent donc de cette « faculté humaine de formation » et de cette aptitude au changement orientée par la finalité existentielle, considérant la dimension temporelle comme essentielle à la dynamique de formativité. La temporalité, en tant qu'élément déterminant de la formativité − avec la corporéité, la spatialité, la relationalité −, ouvre sur les travaux de Lesourd (2006a, 2006b), mais aussi Pineau (2000) et Matoug (2004) en ce qui a trait aux temporalités éducatives et formatives. Ces travaux mettent en exergue les relations entre savoirs existentiels, rôle des temporalités formatives[64] et plus largement environnementales dans la réflexivité de l'apprenant, la conscientisation de certaines aliénations temporelles, ainsi que les potentialités émancipatrices que constitue la réappropriation de « son temps ». Par ailleurs, les temporalités formatives proposées par Honoré tentent d'articuler d'une part, le social-historique, que nous avons éclairé par les réflexions de Castoriadis, et d'autre part, le biologique, non sans lien encore avec les travaux de Lesourd, Pineau et Matoug. Or, de tels croisements intéressent au premier

[64] Honoré (1977) propose de définir la formation comme questionnement critique à l'égard de l'éducation, considérée comme « mise en œuvre », renvoyant à une certaine conception de l'humain en société. Avec d'autres tels que Beillerot (1979, 1982), son ouvrage « la société pédagogique » faisait remarquer qu'au tournant des années 80 l'éducation s'envisageait de plus en plus comme un objet de politique socio-économique, voire idéologique, visant à transformer les personnes au sortir d'une première éducation familiale, en vue de leur insertion sociale et économique, le terme d'éducation ayant trop longtemps servi pour nommer l'action des adultes sur les enfants, attachée aux fonctions de transmission et de reproduction, avec une conception hiérarchique de l'autorité de l'éducateur, tandis que la formation nait d'une interrogation et réflexion critique à l'égard de l'éducation – non sans éviter une récupération économico-instrumentale par la suite. Elle met l'accent sur le processus de changement et l'interrogation de l'expérience, notamment éducative, et plus largement, le processus de développement de la personne. Une telle orientation érotétique (procédure interrogative ouvrant sur un questionnement heuristique), expérientielle et axée sur le processus de changement de la personne, questionnant les tensions entre norme et normativité, certitude-incertitude, donné-possible, projet-passé qui traversent la relation entre éducation et formation est congruente avec notre approche critique prenant en compte les temporalités environnementales.

chef la dialogique du savoir environnemental, et sa perspective interdisciplinaire entre domaine de connaissance issu des sciences biophysiques et domaine de connaissance issu des sciences sociales au sens large.

2.2.1.3 Vers l'écoformativité

À la suite des travaux de Berryman (2002, 2012) notamment, mais aussi comme le rappelle Pineau et Bachelart (2005, p. 40) à propos de l'habiter de la Nature, les travaux de Searles (1986, Chap. 4) éclairent ce sentiment d'union subjective avec la Nature et les éléments autres qu'humains, soulignant l'importance de ce rapport d'apparentement avec la Nature (*relatedeness* ou sentiment de parenté intime avec d'autres qu'humains), et ce dès le tout début de la vie psychique humaine. Il s'agit d'un processus qui cherche à mettre à distance deux autres sentiments qui peuvent prendre des formes pathologiques, celui de *fusion* et de *séparation* ; sentiment d'*apparentement* qui témoigne d'une maturité affective, d'une véritable conquête psychique, contribuant au « maintien de la conscience de son individualité en tant qu'être humain », autrement dit la capacité de se poser la question de la position qu'il occupe au sein de l'environnement, attitude qui joue pour l'humain « le rôle d'un îlot de terre ferme », assise lui permettant de se situer dans le chaos des significations multiples[65]. Comme le rappellent Berryman (2002, p. 99) et Pineau et Bachelart (2005, p. 40), Searles met en évidence les bénéfices psychiques d'une relation mature

[65] Souffir (2005, p. 55) étudiant l'œuvre de Searles rappelle que ce dernier insistait sur le fait que les objets issus du passé et constituant des souvenirs − dont les objets socioécologiques tels que les paysages, comportent une grande charge affective. Ils sont partie prenante de ce rapport d'apparentement à la nature, ce qui n'est pas sans intérêt pour notre perspective de recherche axée sur la dialogique du savoir environnemental considérant les temporalités environnementales, notamment dans les allers-retours entre chaines métaboliques et chaines métaphoriques qui structurent le sens du milieu (la médiance) de tout être humain.

avec la Nature et notre environnement autre qu'humain. Ce sentiment d'apparentement apporte apaisement, soulagement de la solitude existentielle et du sentiment d'insignifiance et d'absurdité, lorsque nous vivons pleinement des situations de « *reliance* » avec notre environnement (René Barbier, 2005), approfondissement du sens de la réalité, en lien avec l'accomplissement de soi et des possibilités de mieux apprécier et accepter autrui, dans cette dynamique dialogique essentielle.

En effet, ce rapport d'apparentement avec la Nature recoupe la construction d'une altérité féconde que Honoré (1977, 1992, 2005) défend dans sa théorisation de la formativité. Selon cet auteur, l'un des deux processus-clefs de la formation − et *in fine* de la formativité, est celui de différenciation (l'autre étant l'intégration[66]) intervenant dans la dynamique de changement de l'être. Selon Honoré (1992), il s'agit d'une activité relationnelle de changement et d'évolution caractérisée par le passage de la séparation à la différence : tension formative entre un

> […] sentiment d'incomplétude et celui de lien fondamental avec le monde, d'une conaturalité avec un environnement. Pour se distancier de la solitude et de l'engloutissement dans la fusion […], la seule issue est dans la différenciation comme affirmation d'une singularité, d'une originalité, d'une unicité sur fond d'identité, de communauté (p. 23-24).

[66] Honoré (1977, p. 154) s'inspire des travaux de Piaget pour le processus d'intégration dans la compréhension du cycle de l'apprentissage. L'assimilation conserve le cycle d'organisation en tant que structure organisée, tandis que pour l'accommodation, le cycle se trouve modifié ; la reconnaissance de la différence suppose l'accommodation, donc une transformation de la structure – entendu que l'accommodation ne peut être que celle d'une structure organisée − tandis qu'avec l'assimilation, le caractère de la nouveauté est éliminé, la différence est refusée pour maintenir la structure organisée : « elle fait comme si ». Or, selon Piaget, la reconnaissance d'une différence suppose une durée d'assimilation suffisante, pour permettre « l'affirmation ». Selon Honoré, l'affirmation en tant que mode d'action sur l'environnement – dans un sens général ici, comme extérieur à l'individu, et pour notre perspective, dans un sens socioécologique – va au-delà de l'adaptation qui, selon Piaget rassemble les deux pôles de l'assimilation et de l'accommodation. L'affirmation indiquerait la forme de l'adaptation (couplage assimilation/accommodation).

Ce processus de différenciation-intégration en une forme nouvelle, source d'une présence nouvelle pour le formé (Honoré, 2005, p. 47), fait jouer le rapport de co-appartenance entre soi et le monde. Il s'agit de travailler plus particulièrement deux différenciations qui caractérisent la formation selon Honoré (1992, p. 39) : « − entre l'intériorité et l'extériorité (entre sujet et objet), − entre passée et avenir » et ainsi éviter de tomber dans la dépendance subie à l'environnement formatif ou celle de la répétition. Par ce processus formatif, deux choses semblables deviennent différentes, c'est-à-dire que s'établit entre elles un rapport d'altérité, alors qu'elles ont des éléments identiques, et à plus forte raison en situation groupale pour s'opposer de manière féconde à la fusion et à la séparation d'avec le milieu (Honoré, 1977, 1992).

En effet, selon Honoré (1977, p. 151), un des enjeux de différenciation pour la formation est la capacité à différencier passé et avenir, c'est-à-dire,

> […] reconnaître dans le temps la durée, en soulignant ce qui la constitue, ce qui a un caractère cotemporel, ce qui est de même signification. Mais c'est aussi, par la marque de la différence, découvrir les potentialités évolutives du temps, c'est marquer le présent, l'instant. Un temps non différencié est un temps sans présent (p. 151).

Cet enjeu de la reconnaissance de la durée au sein des « temps » construits par les humains, est au cœur de notre recherche dans son versant interrogeant les temporalités environnementales, d'autant que l'organisation et le contrôle des rythmes, comme le « contrôle des durées » (Fernandez, 2011a, 2011b ; Michon, 2007), leur mobilisation et leur synchronisation est un enjeu majeur de pouvoir sur les comportements et les transactions — dont la production et la circulation de connaissances − au cœur de notre système capitaliste. Par ailleurs, l'évocation de ce « temps sans présent » soulève un autre enjeu social, non sans effets biophysiques, notamment sur la santé individuelle, à savoir l'effet délétère de ce « présent permanent » ou « présent perpétuel », ou encore « éternel présent », ce présent dilaté,

hypertrophié, véritable « présentisme » évoqués dans la littérature en sciences sociales et humaines (Borel, 2013 ; Fernandez, 2011b ; Hartog, 2003 ; H. Lefebvre, 1971 ; Postone, 2009), non sans lien avec un « culte de l'urgence » (Aubert, 2003). Dans la même perspective, Freitag (1998, p. 10 et s.) insiste sur ce futur partout présent qui nous absorbe, nouvelle version et vision de l'avenir. Plus encore, ce futur est devenu « le mouvement du présent lui-même », faisant imploser le temps social « dans l'immédiate processualité du présent, […] sans cesse proclamée dans l'infinie redondance des formules et des slogans qui cherchent à nous mobiliser en elle ». En effet, ce « présent permanent » ou encore « présent absolu » grammatical rejoint le « présent de vérité générale » (Courtés, 1991), et s'impose aujourd'hui *dans* et *par* les slogans publicitaires, notamment en anglais (*ie*. *Plastics makes better product* ») (Greven, 1982). Or, de nos jours, cette publicité à vocation économique reste un puissant vecteur d'éducation informelle et de formatage des consciences.

Le rôle de la formation n'en est que plus important, en veillant à instaurer cette cassure entre passé et avenir, tout en intensifiant le présent par différenciation raisonnée selon Honoré (1977). Le passé en effet est plutôt du côté d'une objectivation, tandis que l'avenir est du côté de l'idéal, du spirituel. Sans cette différenciation, le risque est celui d'un présent vécu dans la plus totale contradiction entre l'agi et le connu. Or, Honoré (1977) pointe le fait que les pratiques de formation peuvent fréquemment tomber dans cette contradiction, en se faisant l'expression d'une idéologie tout en prétendant se baser sur des données scientifiques.

Dans notre perspective, l'enjeu d'une différenciation dans la co-appartenance entre soi et le monde et entre les mondes reconnus passe par ce travail de différentiation temporelle, cherchant à construire du sens par la synchronisation des temporalités environnementales, en tant qu'elles sont à la fois sociales et écologiques. En effet, nos sociétés de la modernité tardive se trouvent être l'enjeu d'une pression temporelle

qui se concrétise par un sentiment d'accélération intériorisée avec des effets réels puisqu'il s'agit d'une mobilisation de son temps de vie, quotidiennement. La conséquence de ce « culte de l'urgence » (Aubert, 2003) qui résulte de cette non-différenciation est la répétition, la reproduction infinie dans un présent permanent renforçant le sentiment vécu de l'urgence, avec des effets réels sur les êtres et leurs relations, mais aussi sur l'espace, sa pratique, son organisation. Il s'agit donc de chercher à orchestrer une diversité d'usages, d'actions, de préoccupations temporelles afin de ne plus subir les effets de schizo-chronies et pouvoir agir en prenant en compte les durées, rythmes, dynamiques psychosociales, chronobiologiques, écosystémiques, dans un même « geste » d'une diversité de savoirs socioécologiques, en s'inspirant des propositions du géographe Faburel (2013b, 2013a) travaillant sur les relations entre savoirs habitants, démocratie participative et agir.

Faburel propose un triptyque pour réfléchir à cet agir socioécologique entre puissance d'agir en relation avec l'environnement, prise d'autonomie (face aux pouvoirs) et donc mise en geste (mobilisation d'une diversité de savoirs socioécologiques). Nous ajouterons que geste peut se concevoir au féminin, ce qui dans notre perspective pourra renvoyer à une mise en intrigue à partir du sujet, d'éléments de son histoire de vie environnementale (Berryman, 2007b, 2017)[67], mis en relation avec l'histoire sociale et environnementale, considérant son rapport au savoir − puisqu'en formation −, en vertu d'une posture critique et développementale, centrée sur l'être « le rapport au savoir devient plus important que le savoir lui-même » (Honoré, 1977, p. 32). Or, « la geste » est celle du savoir, de son historicisation, considérant la complexité du rapport au savoir jusque dans l'univers du symbolique et de l'imaginaire, y compris

[67] Les cours donnés en co-enseignement avec Thomas Berryman (2007b) qui a développé l'autosociobiographie environnementale dès 2007 comme approche écoformative ont permis de prendre la mesure de la fécondité de cette approche, comme celle de ses travaux qui interrogent le rapport à l'environnement et au monde de manière humaniste et critique.

celui des mythes qui traversent les figures du rapport au savoir, au premier rang desquelles celle de l'appropriation des savoirs adossée au désir de maîtrise, dans lequel la science est partie prenante (Beillerot, 1982, 1989).

Dans une perspective socioécologique, je suggère que l'écoformativité corresponde à ce double rapport formatif de co-appartenance entre la personne et le monde, et d'apparentement entre l'humain et le non-humain, considérant les temporalités environnementales concernées dans la situation et la relation en jeu. J'y ajouterai une troisième composante, celle d'une réflexivité critique ancrée dans l'habitabilité, d'ordre socioécologique en référence aux propos de Moneyron (2003) sur l'élaboration des écosavoirs, ouvrant à la conscience du milieu et de notre « corps médial », engendré par la combinaison dynamique du « geste » et de la « parole » (Leroi-Gourhan, 1965) − c'est-à-dire « le développement des appareils techniques et symboliques de l'espèce devenant humaine »[68] (Berque, 2000a, p. 98). Cette réflexivité de l'habiter socioécologique soulève plus largement, l'interrogation de sa « place » et son rôle au sein de cet habiter. Elle se situe entre observation réflexive du milieu de vie (dimension sensible, affective de l'ordre de la corporéité, par somatisation du monde par le symbole, effet retour de cette observation sur le corps animal du déploiement de son milieu), et réflexivité délibérante environnementale, au sens où « l'environnement » est du côté du normatif, du scientifique et du politique (Berque, 2000a ; Latour, 1999). Ce rapport à la technique déclenche un processus de

[68] Ce « corps médial » évoqué par Berque, s'appuie sur une première théorisation opérée par Leroi-Gourhan (1964, 1965) d'ordre anthropogénétique, c'est-à-dire marquée par la dimension technique apportée par l'humain et ses artefacts idéels et matériels, dont l'anthropocène est l'une des dernières manifestations symboliques et matérielles (cf. l'ouvrage « La mésologie, un autre paradigme pour l'anthropocène ? : autour et en présence d'Augustin Berque » [Augendre *et al.*, 2018]. Leroi-Gourhan, dans sa triple perspective historique d'hominisation/anthropisation/humanisation assimile le corps social à la naissance de cet organisme externe de substitution au corps animal qui va extérioriser ses instruments hors de l'humain, ce que Berque prolongera par le corps médial (relatif au milieu humain), combinant l'écologique avec le technique et le symbolique, c'est-à-dire avec le social.

cosmisation du corps animal par la technique adossé à un rapport de maîtrise selon Berque. En effet, suivant cet auteur (Berque, 2005, p. 242), les choses de l'écoumène et ses objets hybridés socioécologiques ne sont : ni seulement objectifs, ni seulement subjectifs, ils sont trajectifs :

> […] cela du fait que notre monde est investi de notre corporéité, tandis que notre corps est investi de notre mondanité. Il y a ainsi, dans les milieux humains, à la fois cosmisation du corps et somatisation du monde. Cette corporéité-mondanité, c'est notre médiance.

Cette réflexivité est bien entendu pensée par Honoré notamment à travers les temporalités formatives comme nous l'avons vu. Nous les concevrons à l'aune de l'historicisation des relations socioécologiques concernées, jusque dans les diverses projections de l'être-en-formation et des sociétés concernées (temporalités environnementales prospectives).

2.2.1.4 L'apport de Castoriadis à la réflexivité délibérante environnementale

Au sujet de l'idée d'une réflexivité critique environnementale et compte tenu de sa dimension politique, je m'appuierai sur Castoriadis (1990) pour l'éclairer. Il définit ce processus réflexif comme étant aussi bien subjectif (auto-réflexivité) que collectif, mais qui vise l'autonomie : « ce que j'appelle le projet d'autonomie, au niveau de l'être humain singulier, est la transformation du sujet de manière qu'il puisse entrer dans ce processus [subjectivité réflexive et délibérante] » (p. 145).

Castoriadis a toujours considéré l'écologie comme étant subversive, car elle met en question l'imaginaire capitaliste qui domine la planète. « Elle récuse le motif central selon lequel notre destin est d'augmenter sans cesse la production et la consommation

et montre l'impact catastrophique de la logique capitaliste sur l'environnement naturel et sur la vie des êtres humains » (Castoriadis, 2011, p. 299). Il en appelle à une véritable démocratie, instaurant des processus de réflexion et de délibération le plus larges possible, où participe l'ensemble des citoyens. Il pointe cependant deux enjeux principaux : celui de l'information et celui d'« une véritable formation » (p. 301), donnant lieu à des occasions pour exercer dans la pratique leur jugement, orientée par la *phronesis*[69], c'est-à-dire l'idée de limite et de prudence face aux excès (*hubris*) de l'usage technologique capitaliste. Il s'agit de mener une critique du *système des besoins* dans la société capitaliste, par l'interrogation radicale que fournit l'écologie politique et la potentialité de l'autogouvernement, l'autogestion axée sur une transformation du système des besoins[70] (Castoriadis, 2011 ; Castoriadis et Cohn-Bendit, 2014). Dans cette perspective politique qui en appelle à la formation des citoyens, la réflexivité environnementale délibérante se trouve ancrée dans la critique sociale à visée émancipatoire.

Castoriadis (1990, p. 149-150) considère en effet la *paideia*, l'éducation et la pédagogie comme instances devant favoriser un sujet réflexif – sujet de pensée et de réflexion, dans une perspective de projet d'autonomie individuelle et collective, mais aussi cherchant à libérer son imagination radicale, source de créativité. Avec cet auteur, nous pouvons ainsi considérer qu'une telle formation critique se trouve liée à

[69] Suivant les commentaires de Descombes (1998, p. 287 et s.) à l'égard du sens donné par Castoriadis à la *phronesis*, nous signalerons l'idée selon laquelle la *phronesis* ne peut se réduire à l'idée de prudence, mais renvoie davantage à la capacité de jugement de ce qui est pertinent, en situation, considérant le singulier de cette dernière, en veillant à cultiver ce jugement pratique, sans remplacer le gouvernement par la nomocratie. Nous retrouvons la réflexivité délibérante et érotétique à la source de toutes les vigiles critiques tels les lanceurs d'alerte.

[70] Il serait ici trop long d'expliciter le point de vue de Castoriadis sur l'écologie. Une comparaison entre le point de vue de Castoriadis et Latour sur l'écologie politique a donné lieu à une présentation lors d'un atelier de lecture commentée, au collectif des « ateliers de Castoriadis », le 23 novembre 2017 à Montréal. La réflexion est en cours et mérite approfondissements.

la visée politique comme tension « entre les lois chaque fois données et l'activité réflexive et délibérante du corps politique » et comme « libération de la créativité collective, permettant de former des projets collectifs ». Pour Castoriadis, la démocratie au sens plein peut être définie comme « le régime de la réflexivité collective », tout découle de cette définition selon lui, la démocratie ne peut exister sans individus démocratiques, et réciproquement. Il considère en effet que la « socialisation de la psychè » qui est en jeu dans l'acte pédagogique n'est pas à l'abri d'une « éducation mutilante » dans les sociétés hétéronomes, visant la mutilation de l'imagination radicale de la psychè. Mais en dernier ressort, cette imagination radicale de la psychè s'exprime, même dans les cycles d'aliénation collective les plus totalitaires, « c'est là la source de la contribution de l'individu à la création social-historique. Et c'est pourquoi une éducation non mutilante, une véritable *paideia*, est d'une importance capitale » (*ibid.*, p. 185).

Nous retrouvons ici les vertus d'une tension critique salutaire entre éducation et formation, par une interrogation radicale et mutuelle de ces entreprises d'institution du devenir humain, non sans paradoxe, entre devenir autonome et socialisation. Le retour sur soi structurant la réflexivité socioécologique critique de l'acteur sur son habiter ou sur une habitabilité socioécologique comme normativité à réfléchir individuellement et collectivement gagne à s'appuyer sur la pensée de Castoriadis. Une telle réflexivité critique vise l'autonomisation individuelle et collective à l'aune de cette nouvelle normativité d'une habitabilité socioécologique de l'écoumène. Elle s'appuie sur la mise en perspective social-historique de sa propre histoire de vie, sa formativité et un retour sur ses potentialités transformatoires vécues ou à venir. Mais nous avons vu que l'idée de formativité s'appuyait également sur une assise phénoménologique, mais non moins transformatoire. Dans cette perspective le rapport à l'expérience de la personne et ses retours sur expérience s'avèrent décisifs en termes de dynamique de formativité : « par la reprise de nos expériences passées

projetées dans l'avenir, nous nous engageons dans un enchainement qui fait sens pour la conduite de la personne que nous sommes » (Morais, 2013, p. 506). L'importance des temporalités formatives pour une personne et son projet de vie en devenir (temporalités englobantes dites prospectives, ici de l'ordre d'un projet de vie) ne peut s'étayer que sur des temporalités environnementales historicisées, dans une perspective d'écoformativité.

Cette approche de la formation par l'intermédiaire de la notion de formativité semble féconde, d'autant plus que nous avons montré qu'il est possible d'articuler écoformation telle que la décline Pineau (2000) et Lesourd (2001) autour des relations tripartites avec l'autoformation et l'hétéroformation et les temporalités (éco)formatrices − non sans résonance avec les perspectives théoriques et les positionnements de Castoriadis – et notre proposition d'une écoformativité. Or, les observations menées dans les parties précédentes pointent que les démarches participatives ne tiennent pas compte de l'éducabilité des adultes, et encore moins du point de vue de la formativité. Cela nous amène à préciser plus en avant ce champ de savoirs et de pratiques en émergence qu'est l'andragogie.

2.2.1.5 L'andragogie ou l'éducation auprès des adultes

Notre recherche porte sur un public adulte qui mobilise le champ de l'andragogie, considéré comme une discipline éducationnelle dont l'objet est l'éducation auprès des adultes ; le terme d'adultes renvoyant à « ceux dont les âges, les rôles sociaux, ou la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, les définissent comme adultes » (Merriam *et al.*, 2007, p. 8). La plupart des adultes sont activement engagés dans des activités d'apprentissage qui sont ancrées dans leurs rôles quotidiens et dans lesquelles les

adultes peuvent faire preuve d'autonomie. Ces rôles interviennent dans une diversité de contextes familial, professionnel et communautaire (Kasworm *et al.*, 2010, p. 2).

Knowles (1970) fait reposer la spécificité des apprentissages adultes au regard des apprentissages enfantins, notamment sous le double point de vue de la constitution de l'expérience et de la dimension temporelle (Boutinet, 2004a). L'adulte ne se trouve pas séparé de son milieu par des institutions scolaires et apprendrait en grandeur nature et non de façon formelle. Par ailleurs, il disposerait d'une capacité de distanciation critique en raison de la profondeur de son expérience et de la diversité des apprentissages qu'il a connus, lui permettant de « relativiser » ce qu'il apprend (Boutinet, 2002). À ce titre, l'andragogie valorise « l'abstraction réfléchissante » favorisant pour l'apprenant adulte une prise de conscience dans la reconstruction de ses conduites, à travers une collecte d'informations sur ses propres actions. L'andragogie travaille dès lors davantage sur le registre métacognitif qui vise à découvrir et à expliciter la logique qui préside à l'organisation des actions plus qu'à des opérations formelles (Boutinet, 2002, p. 85). La construction du savoir est donc souvent de l'ordre du dévoilement plus que d'une l'acquisition *ex-nihilo*. Elle intervient de manière collective plus qu'individuelle. Ces remarques sont de nature à valoriser l'importance des temporalités formatives. En effet, l'apprentissage des adultes semble soumis à une attention réflexive et critique portée au déroulement de son expérience, mise en perspective avec d'autres apprenants ou de manière diachronique. Enfin, la construction du savoir reste négociable et appelle le développement d'une fonction critique et participative. Un apprentissage qui développe l'autonomie des adultes s'inscrit dans « la promotion d'un apprentissage émancipatoire où les apprenants se positionnent davantage selon l'action sociale et politique plus que selon un apprentissage individuel » (Merriam, 2001, p. 9).

Nous pourrons nous appuyer sur la recherche en éducation auprès des adultes dans nos observations et réflexions en prêtant attention aux aspects suivants :

- la question de l'engagement nécessaire des apprenants adultes dans les activités d'apprentissage qui soulève celle de l'usage de ces apprentissages au regard des rôles que l'acteur endosse dans l'expérience de sa vie quotidienne (dimension pragmatique) ;

- l'omniprésence d'une posture métacognitive et critique permettant à l'apprenant adulte d'entrer dans une réflexivité au sujet de son expérience, source de distanciation par rapport à la situation en cause et par rapport à soi, afin de renforcer sa capacité d'autonomisation en contexte et plus largement le cas échéant ;

- la nécessaire dimension collective, voire politique de la situation éducative en raison de la prégnance de l'environnement social et des capacités communicatives déterminantes au regard de l'enjeu d'une socialisation mouvante, toujours renouvelée selon la grande diversité d'interactions auxquelles nous sommes désormais soumis.

2.2.1.6 La complexification de l'engagement des adultes et du contexte socioculturel

La participation des adultes dans des activités éducationnelles formelles est en augmentation massive depuis la dernière décade (Ginsberg et Wlodkowski, 2010). Cependant, des études étasuniennes montrent que des facteurs socioculturels doivent être pris en compte pour nuancer les niveaux d'engagement et d'implication dans de telles activités (Ginsberg et Wlodkowski, 2010 ; Hansman et Mott, 2010). À ce titre, la temporalité est un élément déterminant dans l'évaluation du coût de la participation

à des opportunités formatives, de même que l'estime ou la reconnaissance de soi (Hansman et Mott, 2010). Pour ces auteurs, la non-participation des adultes, leur relatif désintérêt, semble donc tout aussi important à étudier que l'engagement en soi. Ces perspectives de recherche ne sont pas à négliger pour des études touchant à la question de l'engagement dans des démarches participatives institutionnalisées.

Plusieurs auteurs considèrent que le monde actuel dans lequel évoluent les adultes rend complexe leur engagement dans des processus de formation. Ils évoquent un retrait de l'implication publique de l'adulte, un désintérêt ou un refus de prise de responsabilité ou d'engagement (Boutinet *et al.*, 2007 ; Villemagne, 2008). Au-delà de la difficulté à exercer sa citoyenneté, la condition même d'adulte et sa conception beaucoup plus complexe aujourd'hui, pose problème. Boutinet (1999) parle d'une certaine « immaturité » de l'âge adulte de nos jours, période de vie par ailleurs extrêmement difficile à délimiter au point que l'usage du pluriel s'impose désormais[71].

Dans la course à l'efficience (rapport efficacité/temps de travail) qui caractérise de nombreuses sociétés occidentales, dont la société française, la temporalité est utilisée comme outil décisif de gouvernementalité au service de la managérialisation néolibérale (Dardot et Laval, 2010, entre autres). L'accélération se trouve être au cœur de telles sociétés (Rosa, 2012, 2013). Elle est intériorisée par les acteurs eux-mêmes et leurs pratiques, leurs représentations de l'efficience. Cette accélération est apparentée au volontarisme, mais celui-ci déstabilise, sur les plans individuel et collectif le rapport à l'avenir, et participe au brouillage des repères des agents et favorisant l'installation d'un climat d'incertitude, facteur souvent d'inquiétude, de

[71] Sollicitant les travaux de Bourdieu (1980), Boutinet (2004a, p. 16) reconnaît que « l'âge obéit à une manipulation symbolique dans son découpage mythico-rituel ».

résignation, voire de sidération (Melchior, 2013), en référence aux travaux d'Ehrenberg autour du « culte de la performance », de « l'individu incertain » et de la « fatigue d'être soi ». Ehrenberg (1998) évoque « la fatigue d'être soi » comme étant révélateur des mutations de l'individu, en référence à la montée de l'individualisme, des responsabilités et de la prise d'initiative dans la perspective d'un accomplissement de soi. La civilisation communicationnelle dans laquelle les adultes se trouvent plongés accentue la complexité des situations d'apprentissage à appréhender aussi bien du point de vue des apprenants adultes que des chercheurs. Elle accélère la circulation, le renouvellement, et l'augmentation des informations. La multiplicité des sources d'information entraîne une perte de repères et une véritable « crise des savoirs » chez les adultes (Dionne et al., 2014 ; Martineau et Presseau, 2012). Cette « crise des savoirs » chez l'adulte recoupe la « crise de la connaissance » qui caractérise la crise environnementale selon Leff-Zimerman (2005).

Boutinet comme Leff-Zimmerman insistent sur la prise en compte d'un contexte qui serait postmoderne. Celui-ci influence grandement le dialogue des savoirs environnementaux pour Leff-Zimernann, et les pratiques culturelles de l'adulte pour Boutinet. Selon Boutinet (2002, p. 114) les pratiques culturelles en contexte postmoderne révèlent « la grande vulnérabilité de l'adulte laissé seul face à lui-même, à son individualité, à sa fragile autonomie », ayant perdu ses attributs statutaires de prétention à la maîtrise. Boutinet (2004a, p. 12) associe l'entrée dans la postmodernité au contexte de crise qui se manifeste par « un changement de nature dans le rapport au savoir, changement initié par l'avènement d'une civilisation communicationnelle ». Il nous semble cependant nécessaire de nuancer la posture de cet auteur qui semble parfois décliniste. À cet égard, il convient de porter attention à la résilience et aux capacités créatrices des adultes, notamment au regard des défis que soulèvent les questions environnementales à l'apprentissage aussi bien pour s'adapter que pour innover d'un point de vue socioécologique et remédier à un

apprentissage pauvre et limité (‘*learned hopelessness*’) en termes de participation des apprenants adultes au processus éducatif (Lafitte, 2015a).

2.2.2 Formation des adultes et rapport au savoir

Nous avons vu que la formation des adultes a été pionnière dans l’émergence de la « notion » de rapport au savoir et profite du contexte stimulant des années 60 en éducation des adultes en France notamment, qui voit converger plusieurs initiatives et réflexions issues de champs de pratiques et de connaissances différents. Ce rapport au savoir intervient ici en contexte de formation des adultes, donc implique le rapport au groupe, la groupalité.

2.2.2.1 La question de la groupalité pour des adultes en formation

La dynamique dialogique du savoir que nous étudions dans cette recherche en tant qu’elle est un type de rapport au savoir s’exprime notamment lors de moments participatifs au cours desquels un échange et une construction du savoir interviennent au sein d’un groupe. Ces moments sont par ailleurs pensés comme moments pédagogiques de « formation » que cette recherche tente de comprendre.

Les travaux abordant le rapport au savoir en formation des adultes intègrent une réflexion sur le rapport au savoir (Laot, 2000; Solar, 1998, 2001a). Laot (2000, 2009) tient compte d’emblée du groupe, en indiquant les questionnements que cela soulève, tant ce rapport semble avant tout personnel. Charlot (1997) évoque également un tel enjeu à partir de la différence qu’il propose entre rapport au savoir plutôt personnel et propre à chaque sujet et « rapports de savoir » en tant qu’il s’agit de rapports sociaux,

considérés du point de vue de l'apprendre. En effet, le rapport au savoir se construit dans des rapports sociaux de savoir[72].

Bien que dans une perspective clinique et une approche psychanalytique privilégiant l'analyse de la psychè, Mosconi *et al.* (2000, entre autres) envisagent ce rapport au savoir en lien avec la groupalité, considérant que tout savoir s'inscrit dans une histoire psychique et sociale du sujet sur l'horizon fantasmatique d'un savoir absolu. Ces travaux s'inscrivent dans le sillon ouvert par Lefort et ses réflexions, étayées sur la nécessité d'une approche par la psychanalyse de la question de l'Autorité en formation des adultes et plus largement dans la relation éducative. Ceci afin d'éclairer les mécanismes de l'apprentissage adulte et la dynamique du désir de formation, faisant intervenir le groupe avec les enjeux d'une « bonne » auto-gestion[73].

De manière générale, que ce soit dans les sciences privilégiant la *psychè* ou celles qui privilégient le socioculturel, le groupe reste l'instance privilégiée où se noue l'identité de l'individu social, à plus forte raison adulte[74]. Dans ces recherches, le groupe est souvent envisagé comme instance envers laquelle les individus prennent position, selon une dialectique entre l'influence du groupe sur l'individu et la résistance de ce même individu à la pression du groupe (Frey et Fontana, 1991 ; Isenberg, 1986). La

[72] Au sein de toute situation sociale, le rapport social reste fondé sur la différence de savoir entre acteurs (chacun d'eux entretenant par ailleurs un rapport au savoir). Pour Charlot (1997, p. 99-100), le rapport social et surdéterminé par le savoir. L'articulation entre rapport au savoir et rapport de savoir est fondamentale dans la distribution des places dans les rapports sociaux, « y être engagé dans tel ou tel rapport de savoir, c'est être autorisé, incité et parfois obligé à s'investir dans certaines formes de savoirs, d'activités ou de relations (et à y investir ses enfants) ».

[73] C'est lui qui souligne (Lefort, 1966, p. 4, cité dans Laot, 2009, p. 176).

[74] Nous rappellerons ici les travaux de la psychologie sociale, notamment le champ des représentations sociales et culturelles. En effet, Jovchelovitch (2004) décline groupalité et dialogisme dans la perspective d'une analyse des représentations sociales, dans la lignée des travaux de Moscovici (1984b) et de Markovà (2007), pour des références que nous mobilisons (cf. section 2.3.2.1).

pression à la conformité du groupe limite la spontanéité et la diversité des points de vue. Dans le même temps, la pression de l'intégrité de l'individu résiste. Cependant, ce principe d'intégrité subjective qui est une sorte de conformité de l'individu à son unité identitaire est pour de nombreux auteurs une illusion nécessaire de l'autonomie de sa conscience et de son discours (Authier-Revuz, 1984).

Dans une perspective formative en lien avec le rapport au savoir, Mosconi (1996a) a théorisé ce rapport au savoir d'un sujet collectif dans ses recherches en contexte familial. Ses travaux sont souvent mobilisés quand il s'agit d'articuler rapport au savoir et rapport au groupe (Laot, 2000; Solar, 1998, 2001a). Dans ce cadre familial, outre le niveau *intra-personnel*, trois niveaux de groupalité pour appréhender le rapport au savoir dans sa relation à la groupalité (*niveau interpersonnel, groupal et socioculturel*). Cette typologie est proche de celle proposée par Doise (1982) (le *niveau intra-individuel*, les *processus interindividuels*, le *positionnement social* et le *positionnement idéologique*). Ces différents niveaux associés à la notion de groupe concernant le rapport au savoir sont donc des éléments qui intéressent notre concept de dialogique du savoir, d'autant que Solar (2001a), en éducation des adultes a travaillé cette question de la groupalité dans une recherche empirique sur le rapport au savoir des adultes. Ce rapport à la groupalité est appréhendé à partir du concept de *membership* définissant le sentiment d'appartenance. Trois attributs décomposent de manière opérationnelle ce concept : l*'appartenance* qui réfère à la conscience de faire partie d'un collectif ; la *participation* qui a trait à l'activité que chacun des membres déploie en fonction de la tâche et la *responsabilité* qui se traduit dans la détermination des orientations que prend le groupe. Solar (2001a), dans une recherche étudiant des situations de formation des adultes, propose de considérer un tel rapport au savoir en tentant d'articuler *bagage subjectif de connaissance* de chaque individu et *bagage social de connaissances ou bagage commun de connaissances*, en tenant compte de

ce rapport au groupe qu'elle appréhende à partir du concept de *membership* définissant le sentiment d'appartenance et ses trois attributs (cf. section 2.2.2.1).

Les formes de démarches participatives étudiées dans notre recherche impliquent ce caractère groupal, sans parler de la dimension territoriale qui fait jouer cette caractéristique au niveau de l'imaginaire sociospatial, identitaire et de l'institutionnel. En effet, comme le rappelle Vitiello (2013, p. 208), la formation se trouve au cœur de la théorie délibérative et des démarches participatives : « la principale fonction de la participation dans la théorie de la démocratie participative est éducative, éducative au sens le plus large du terme, incluant à la fois un aspect psychologique et un exercice des compétences démocratiques ». La citoyenneté processuelle en jeu réside dans cette pratique civique délibérative et groupale, qui vise la formation de subjectivités autant individuelles que collectives, suivant cette définition Vitiello (2013, p. 210) :

> […] le pouvoir démocratique est à la fois action et formation à l'action, dont la pratique est le vecteur de l'institution réciproque des subjectivités individuelles et collectives. En participant à l'émergence d'une subjectivité collective active, l'individu bénéficie en retour d'une formation de sa subjectivité propre […], mais surtout il s'engage dans un processus de formation et de transformation de sa propre personnalité qui lui permet d'exercer sa citoyenneté démocratique.

Ces réflexions appellent la référence aux travaux empiriques, notamment issus du courant des représentations sociales et sa dialectique entre pression à la conformité et résistance de l'intégrité subjective, sans parler de la dimension instrumentale des dispositifs participatifs et des critiques du « dialogisme ». Au niveau de l'institution en tant qu'elle est un groupe fantasmatique par certains aspects, la dialectique entre l'instituant et l'institué « travaille » cette citoyenneté processuelle.

Nous pouvons d'ores et déjà préciser que la dialogique du savoir environnemental en tant qu'elle est un type de rapport au savoir, implique nécessairement cette réflexion à

la groupalité. Elle serait donc un rapport au savoir particulier, en ce sens que le rapport au savoir est souvent envisagé par rapport avec un être individuel plus souvent qu'un rapport au savoir collectif, tout au moins lors d'études empiriques, tant rapport au savoir individuel et rapport au savoir collectif sont difficiles à appréhender de manière dissociée. En effet, cette question de la groupalité est déterminante dans toute situation d'interlocution (avant-scène [*foreground*] marquée par la contextualité des échanges), qui pour notre cas intervient au sein d'un espace groupal et non pas entre deux personnes uniquement.

Jacques (1991, p. 159) rappelle que les « instances énonciatives L_1 et L_2 sont en relation de réciprocité interlocutive et en même temps en relation d'appartenance à une communauté parlante ». De là, résulte une tension entre relation d'appartenance et réciprocité interlocutive, selon les stratégies discursives adoptées, autrement dit, les modalités du gradient dialogique en jeu (cf. Figure 2.3). Ce problème de la groupalité rejoint plus fondamentalement celui d'un clivage classique entre individu et société, duquel nous tentons de nous distancier dans cette recherche, par une théorisation structurée sur la dialogicité[75], ou encore par la tension individu-institution (Castoriadis, 1975), que nous tentons d'appréhender dans un contexte français

[75] Pour rappel, Marková (2007, p. 11) propose comme hypothèse de considérer que la dialogicité a été implantée dans l'esprit humain au cours de la phylogénèse et s'est développée en tant que faculté dialogique au cours de l'anthropogenèse et dans l'histoire des cultures. En effet, Piaget et Dolto notamment ont posé une théorie du sujet relationnel dans laquelle l'émergence de capacités symboliques chez l'enfant se trouve liée à la construction d'objets, dans un contexte d'intersubjectivité. Marková suggère donc à la suite du triangle sémiotique de Moscovici de considérer la triade Ego/Alter/Objet - ou symbole/représentation, comme unité de base de la théorie de la connaissance. La fonction symbolique est alors déterminante dans la construction de l'objet, le symbole étant l'image d'un signe caractérisé par sa capacité à produire du sens, une re-présentation signifiante de quelque chose (Jovchelovitch, 2005, p. 53). Cette dialogicité est plurielle (l'Alter se traduisant plutôt par les autres). La forme plurielle rend compte de la diversité des situations dialogiques possibles (Je-groupe spécifique, Je-nation, groupe-communauté, etc.), selon différentes modalités (conflits, continuités/discontinuités dialogiques).

marqué par « l'individualisme institutionnel » (Martuccelli, 2005)[76]. Dès lors, la groupalité dépend également au niveau macro de l'arrière-scène (*background*) épistémique à historiciser du « stock de connaissances disponibles dans une société, à un moment donné de l'histoire » (Fabiani, 1997, p. 11)[77].

Le groupe peut se concevoir en effet, à sa manière, comme « une société pensante en miniature » (Farr, 1993, cité dans Jovchelovitch, 2004, p. 247), avec la polyphonie des voix qui s'y exprime *a priori*. Dans cette perspective théorique, la triade Ego/Alter/Objet (réel ou symbolique, représenté) est un moyen opérationnel pour appréhender ces représentations sociales, en tant que l'environnement est l'objet d'une construction entre Ego/Alter qui fait sens et savoir.

2.2.2.2 Rapport au savoir, rapport à l'apprendre, désir de savoir

Dans la littérature qui travaille le rapport au savoir, une controverse porte sur la relation que cette notion entretient avec le rapport à l'apprendre. Notre recherche croise également une telle relation, autant par choix épistémologique, celui de faire de la dialogique du savoir environnemental un type de rapport au savoir, mais également parce que la question de l'apprendre des habitants se pose dans le contexte de notre recherche, au-delà de la construction et de l'échange des savoirs, même si l'apprendre n'est que second dans notre objet de recherche tel qu'il est posé.

[76] L'individualisme institutionnel renvoie à l'idée que l'individu socialisé voit son individualisme accompagné, voire encouragé par les principales institutions de la société moderne, ce qui n'est pas sans conséquence sur la projection de ce même individu qui « se doit » d'assumer une « trajectoire » biographique, « en responsabilité ». À ce titre, l'école républicaine en France reste une « épreuve » fondatrice pour tout individu socialisé en France.

[77] Nous avions précédemment abordé cette question dans un article relatif à la controverse environnementale en éducation des adultes relative à l'environnement (Lafitte, 2015a, p. 97).

Sans entrer dans le détail de la controverse (Beillerot, 2000b ; Charlot, 1997 ; Mosconi, 1996b), la question porte essentiellement sur le fait de considérer le savoir comme un objet, une chose, extérieure au sujet. Mais se pose alors la résistance du réel, du terrain et la confrontation de la théorie à la pratique de la recherche, avec ses techniques de production de données, les limites qu'impose le terrain et la cohérence avec les postures épistémologiques de départ.

Beillerot refuse l'idée que l'apprentissage de toute unité de savoir soit réduit à un simple enregistrement. L'apprentissage est celui d'un rapport à ce savoir-là, qui inclut pour chaque sujet les imaginaires de ce savoir, ses usages, etc. En ce sens, la fabrication de sens implique une autonomie et une liberté du sujet face à la question de la vie, du destin et de la mort, face à la question même de « qu'est-ce que le sens ? », où l'on retrouve le rapport à la pensée même, que le sujet construit, en tant qu'il est un nœud de désirs qui se confronte au monde.

Dans notre perspective de recherche, « le sens ne s'approfondit véritablement que par la rencontre et le contact avec un autre sens, une culture étrangère. Il s'engage alors une forme de dialogue qui surmonte la fermeture et la partialité » (Bakhtine, 1986, p. 7, cité dans Guillemette, 2015, p. 55). Cette exigence de la prise en compte de l'altérité dans la construction du sens rejoint les propositions de Lavelle *et al.* (2016) de prendre en compte l'hétérologie du dialogue ou « l'Autre de la raison et du discours ». Par ailleurs, cette exigence nous semble d'autant plus pertinente qu'elle recoupe une dimension fondamentale du rapport au savoir, celle de son arrimage au désir de savoir qui est avant tout un désir de l'autre. Or, Beillerot (2000a, p. 44) rappelle que si désir de savoir et désir d'apprendre peuvent être réunis chez un même sujet, il arrive qu'un autre veuille savoir et ne pas apprendre, un troisième ne veuille rien savoir, et apprendre quand même, un quatrième peut-être refuse tout savoir et

tout apprentissage. En effet, Boimare (1999) montre en quoi le refus d'apprendre est signe d'une grande angoisse.

> Pour certaines personnes, enfants, adolescents ou adultes, le refus d'apprendre, refus de se soumettre donc, est une position de résistance, de crispation qui n'a évidemment rien d'admirable en soi, mais au contraire, est pathétique, comme peut l'être toute angoisse intense et exposée ; encore plus, le refus d'apprendre peut parfois s'associer à la volonté de ne pas savoir (Beillerot, 2000a, p. 45).

Ce découplage entre rapport à l'apprendre et rapport au savoir permet de clarifier l'acte d'apprendre, en tant qu'activité plus ou moins intentionnelle qui implique de la part de chaque sujet une soumission. En effet, comme le rappelle Beillerot, pour apprendre le sujet accepte, de fait, de ne pas savoir, puis accepte avec plus ou moins de facilité, les contraintes intrinsèques des choses à apprendre. À la première soumission qui est celle d'un sujet qui accepte sa fragilité, plus en intériorité donc, celle de ne pas savoir pour apprendre, s'ajoute une seconde soumission plus en extériorité, qui est la confrontation aux autres, à leurs réponses, à cette cumulativité d'un savoir social-historique (usages et modes de production de savoirs, pourvoyeurs de représentations en « stocks de savoirs » ou « champs des connaissances »), par lequel intervient le processus de légitimation, et la normativité du savoir acquis et partagé.

Laot (2009) suggère d'ailleurs que la généalogie de l'expression du « rapport au savoir », qui s'impose d'emblée aux dépens du « rapport à l'apprendre », témoigne en cela de sa mise à distance, manifestant une méfiance en même temps qu'une angoisse envers l'acte d'apprendre, non sans cohabiter avec un désir de savoir(s). Une telle angoisse à l'égard de l'acte d'apprendre chez la plupart des adultes apprenants peut se comprendre au regard de l'épaisseur de l'expérience accumulée par chaque histoire de vie, intégrant le rapport au savoir venant du contexte familial et ses énigmes d'ordre psychanalytique, puis, au rapport à l'école, plus ou moins traumatisant. Or,

dans une dynamique dialogique qui s'installe entre acteurs issus d'une expertise scientifique de type académique ou professionnel et acteurs-habitants, ce rapport à l'apprendre, souvent traumatisant et hiérarchique est bien présent.

2.2.3 L'enjeu de l'apprentissage social et ses différentes acceptions

Dans le contexte de territoires en projets de « développement durable » tel qu'étudié dans notre recherche, le thème du dialogue est étroitement associé à celui de l'apprentissage social. Ces processus interactifs sont considérés dans la littérature de recherche comme des « mécanismes » au cœur de toute démarche participative et susceptible d'être des leviers décisifs en faveur d'une prise de décision plus consensuelle. Nous rappellerons ici la définition donnée de l'apprentissage social par Rémi Barbier et Larrue (2011) (cf. section 1.2.3.2) comme

> […] l'apprentissage des interdépendances entre acteurs (ruraux/urbains ou amont/aval notamment) et de leurs contraintes respectives [qui] doit ouvrir sur la formation d'une 'communauté débattante', susceptible de se prolonger en une communauté de gestion, voire en une véritable communauté politique responsable du problème public (p. 89).

S'appuyant sur plusieurs auteurs, Reed (2008) donne une définition de l'apprentissage social qui insiste sur l'importance de la mise en relation des acteurs tournés vers l'apprentissage d'une confiance partagée et d'une ouverture suffisante pour apprécier la légitimité des points de vue des uns et des autres et transformer les relations d'oppositions (2008, p. 2420), ce qui n'est pas sans rappeler les travaux de Jacques sur la dialogique. Selon Reed *et al.* (2010), l'apprentissage social se produit quand trois conditions sont réunies. L'apprentissage social

> […] doit (1) démontrer qu'un changement s'est produit dans la compréhension des individus impliqués ; (2) démontrer que ce changement va au-delà de l'individu et intervient au sein d'unités sociales plus larges ou de communautés de pratique ; et (3) se produire à travers des interactions et des processus sociaux entre des acteurs au sein d'un réseau social (trad. lib. p. 1).

Cette définition nous permettra d'apprécier le cas échéant s'il est possible de justifier d'un apprentissage social effectif au regard des savoirs échangés dans le cadre des situations participatives étudiées et de discuter dans le détail et les nuances des acquisitions et appropriations que les acteurs impliqués opèreraient.

Nous avons vu que Glasser (2007) propose de caractériser l'apprentissage social selon deux modalités et conceptions de l'apprentissage social par *l'apprentissage social passif* et *l'apprentissage social actif* (p. 49). Le premier repose sur une attitude plutôt passive d'écoute et d'observation et mobilise un apprentissage par essai/erreur opéré par l'individu. Son coût, en termes d'efforts et de prise de risque, est très limité. En contrepartie, la plupart des résultats doivent être acceptés sans critique, avec confiance. Un tel apprentissage implique d'adopter au moins tacitement les valeurs et les présupposés intégrés dans les connaissances transférées. Ce type d'apprentissage très répandu dans notre monde contemporain peut propager des comportements favorisant des intérêts étroits au regard des biens communs. Edgerton (1992) considère que cette prégnance des intérêts particuliers sur l'intérêt général témoigne d'une « maladaptation » sociale et culturelle, qui va privilégier le maintien du *statu quo* en faveur des croyances, des pratiques et des institutions traditionnelles, par opposition au changement social, rejoignant les remarques de Freire sur la recherche du *statu quo* comme « domestication du temps » (cf. section 1.3.3.2). Or, la relation des individus et des sociétés à l'égard des ressources « naturelles » se positionne souvent selon cette tension entre intérêts particuliers et biens communs. Plusieurs auteurs (Dlhopolsky, 1995 ; Glasser, 2007 ; Lafitte, 2015a ; M. Lee, 2003) montrent que le maintien d'un tel *statu quo* est souvent l'œuvre d'acteurs peu enclins à partager

leur pouvoir et qui ont su prémunir leurs intérêts des effets négatifs de la maladaptation socioculturelle, mais aussi écologique. Ces acteurs de pouvoir privilégiant le *statu quo* ont alors un intérêt à perpétuer des comportements peu proactifs tels que décrits par Callon (1981). Les auteurs évoqués ci-dessus partagent l'idée selon laquelle le maintien de ce *statu quo* passe par la recherche de consensus à tout prix, alors qu'un apprentissage social ambitieux intégrerait le conflit de points de vue comme condition d'une dynamique démocratique constamment renouvelée et comme potentialité pédagogique porteuse d'effets démocratiques.

En effet, l'apprentissage social actif est par nature dialogique puisqu'il suppose une interaction consciente entre au moins deux personnes (Glasser, 2007, p. 51). Cet auteur considère que le co-apprentissage est la forme d'apprentissage social qui offre le plus d'avantages dans les processus d'apprentissage et de décision en relation avec la complexité des problématiques environnementales, notamment en ce qui a trait au changement sociétal en faveur d'une soutenabilité écoculturelle. Par ailleurs, cette forme d'apprentissage n'hésite pas à utiliser le conflit de manière positive en remettant en cause les façons de penser complaisantes et en encourageant la pensée créative. Les conditions de réussite d'un tel co-apprentissage reposent sur la construction d'un langage commun, d'une transparence, d'une confiance mutuelle, d'une collaboration, d'intérêts partagés et de préoccupations pour le bien commun. Selon Glasser (2007), un des bénéfices majeurs des formes les plus actives de l'apprentissage social résulte du haut niveau d'engagement nécessaire qui contribue à la construction de compétences critiques. Ces formes actives de l'apprentissage social favorisent une forme plus élaborée de rationalité intégrant raison, émotion et dialogue au sein de la communauté concernée. Elles contribuent également à une meilleure contextualisation comme à une imputabilité des acteurs impliqués, représentant deux conditions cruciales pour aider les gens à réduire le fossé entre les valeurs et les actions, les déclarations et les intentions. En outre, nous retrouvons dans cette

définition certains points développés par Bandura, classiquement reconnu comme étant à l'origine de la théorisation de l'apprentissage social.

2.2.4 L'apport de l'éducation relative à l'environnement et sa mouvance

L'éducation relative à l'environnement a très tôt attaché une grande importance au dialogue des savoirs où se confrontent et se complètent différents types de savoirs. Or, dans le cadre de territoires en projets de « développement durable », les démarches participatives confrontées aux problématiques environnementales sollicitent ce dialogue des savoirs entre acteurs issus de communautés d'acteurs-habitants, mais également d'acteurs issus de la communauté d'expertise scientifique de type académique ou professionnel, dialogue des savoirs qui se trouve donc au cœur de notre objet d'étude.

2.2.4.1 Un apport par le « dialogue des savoirs »

Dans le cadre référentiel du développement durable adossé à la gouvernance et aux démarches participatives, nous avons vu que le dialogue a tendance à devenir la condition préalable à toute prise de décision politique impliquant des problématiques environnementales et territoriales. La communauté scientifique est sollicitée pour éclairer certains problèmes environnementaux, mais les acteurs locaux ont développé toute une série de savoirs dans les différents milieux qu'ils fréquentent, à commencer par leur milieu professionnel et leur milieu naturel, à plus forte raison en milieu rural.

En raison de la complexité des réalités socioécologiques, l'éducation relative à l'environnement

> […] reconnaît particulièrement la nécessité de favoriser un dialogue des savoirs : savoirs scientifiques, savoirs expérientiels, savoirs traditionnels, savoirs de sens commun, etc. Un tel dialogue permet d'aborder les questions environnementales de façon plus globale, selon différents angles et diverses dimensions (Sauvé, 2005, p. 29).

Alzate Patiño et ses collaborateurs (1993) ont développé ce modèle du « dialogue des savoirs » (*diálogo de saberes*), centré sur les réalités locales. Ils cherchent ainsi à faire émerger de nouveaux savoirs construits collectivement afin de renforcer leur pertinence pour comprendre la signification contextuelle des réalités quotidiennes et des problèmes du milieu environnemental local (*medio ambiente*) à résoudre. La double préoccupation de la contextualité des savoirs pris en compte d'une part, et de leur confrontation collective d'autre part, s'inscrit dans une approche critique et permet ainsi d'aborder les différents discours afin de mieux éclairer l'action (Sauvé, 1997, 2006).

Leff-Zimmerman (2005) considère que le dialogue des savoirs est constitutif du savoir environnemental et de son processus de construction :

> […] le savoir environnemental naît de la rencontre, confrontation, croisement, hybridation et complémentarité de savoirs différents par des matrices de rationalité-identité-sens qui répondent à des stratégies de pouvoir pour l'appropriation du monde et de la nature. (*Ibid,* p. 61)

Orellana (2005), Anadón (2005) et Leff-Zimmerman (2005) rappellent également le rôle d'un tel dialogue des savoirs dans un « apprentissage à être au monde » et dans sa capacité à susciter et déclencher un processus de créativité de la pensée. Cette créativité est essentielle pour résoudre les problèmes environnementaux en situation d'incertitude. Elle l'est toute autant pour construire de nouvelles connaissances à mobiliser pour une prise de décision éclairée.

Dans la littérature de recherche francophone, l'expression du « dialogue des savoirs » se retrouve dans les travaux impliquant les savoirs agricoles (Darré, 1999, 2006 ; Sebillotte, 2007) et des approches de type anthropologique (cf. section 1.3.2.1). Le dialogue des savoirs est étroitement associé à des stratégies de recherche collaborative, partenariale et participative (Anadón, 2005 ; Desgagné, 2005 ; Sebillotte, 2007). Ces stratégies ont en commun de valoriser le savoir « profane », ancré localement et contextuellement, en tant qu'il est susceptible de renforcer chez les personnes impliquées dans le projet ou la recherche concernés, la prise de conscience de leur propre capacité à déclencher et à contrôler l'action. Il s'agit de considérer le dialogue entre savoirs élaborés selon des rationalités différentes comme condition nécessaire à la création d'un nouveau savoir adapté au contexte et au milieu de vie, contribuant à la fois à la constitution d'identités sociales et à la résolution de problèmes du quotidien par la production de savoirs « sur mesure », contextualisés et ancrés dans les pratiques spatiales et temporelles, donc territoriales des habitants.

2.2.4.2 L'éducation auprès des adultes relative à l'environnement

Haugen (2009), s'appuyant sur Clover (1997) et Karlovic et Patrick (2003), rappelle que l'éducation relative à l'environnement auprès des adultes est un champ de pratique et d'étude relativement nouveau et unique, « un hybride issu des mouvements environnementaux et de l'éducation auprès des adultes, combinant une orientation écologique avec un paradigme de l'apprentissage procurant une approche éducationnelle vigoureuse pour envisager les questionnements environnementaux » (trad. libre, Sumner, 2003, p. 41, cité dans Lange, 2010, p. 1). En effet, Lange (2010) montre que la dimension critique est au cœur de l'éducation relative à l'environnement auprès des adultes, tout en l'associant au courant de l'éducation auprès des adultes à la soutenabilité. Par ailleurs, Villemagne (2008) rappelle que

l'éducation auprès des adultes relative à l'environnement est avant tout une question d'engagement et d'action. Ces auteurs ont en commun de mobiliser les travaux de Clover pour envisager l'éducation auprès des adultes relative à l'environnement, ainsi que la 5e conférence de Hambourg en 1997 qui portait sur l'éducation relative à l'environnement auprès des adultes.

L'objectif de cette conférence était de réfléchir à la mise en œuvre d'approches globales visant à disséminer et transmettre des connaissances relatives aux impacts directs et indirects, biophysiques et sociaux, dans un contexte qui implique non seulement de trouver des solutions à court terme, mais également de contribuer à une planification et un engagement sur le long terme. Ces enjeux ainsi que l'influence décisive des travaux de Freire en éducation auprès des adultes ont favorisé la prise en compte de perspectives transformatives sociales et politiques, davantage holistiques. Le rôle politique et social de l'éducation auprès des adultes relative à l'environnement constitue aujourd'hui une base essentielle de la plupart de ses pratiques. Cependant, en dépit d'approches intégratives, une grande partie de ce champ de pratique reste encore orientée par des perspectives technoscientifiques.

Au sujet de l'éducation auprès des adultes relative à l'environnement, Clover (2003, p. 10) évoque un ensemble de cadres conceptuels et de stratégies partagées plutôt qu'une définition unifiée. Selon cette auteure, l'éducation auprès des adultes relative à l'environnement est engagée dans un processus d'apprentissage social et politique basé sur des méthodes participatives visant la compréhension de questions complexes. Elle n'est pas seulement préoccupée par des changements de comportement ou de transmission d'informations. Elle s'appuie sur une posture profondément critique qui pointe la responsabilité des pratiques issues de la globalisation capitaliste dans les problèmes environnementaux les plus aigus (*toxic environmental problems*). Elle prête une attention particulière à la dimension

culturelle. Elle reconnaît la diversité des savoirs environnementaux des personnes et favorise leur mise en dialogue et en débat afin de créer de nouvelles compréhensions écologiques de notre monde. Ceci inclut dans le processus d'apprentissage le respect et l'intégration de spiritualités et des façons de connaître et d'être qui sont ancrées dans les territoires de vie. L'éducation auprès des adultes relative à l'environnement porte attention à la communauté et au contexte, mais également aux logiques de démocratisation du pouvoir.

Nous pouvons donc considérer qu'elle est un champ pratique de connaissances qui partage un cadre conceptuel commun avec l'éducation relative à l'environnement. Ce cadre commun s'enracine dans la critique sociale, questionne les logiques sociales et inégalitaires et leurs relations avec la dégradation des écosystèmes en tant que support de la vie. Un autre point commun réside dans l'attention portée à la personne, de soi à l'autre, y compris le non-humain ; attention qui passe par un dialogue des savoirs essentiel dans les pratiques éducatives de ces deux courants éducatifs.

2.2.4.3 L'approche intégrée de la pédagogie critique du lieu relative à l'environnement

Plus spécifiquement, nous nous appuierons sur une approche commune à l'éducation relative à l'environnement et à l'éducation auprès des adultes, à savoir l'approche de la pédagogie critique du lieu relative à l'environnement (*Critical socioecological Place based pedagogy or education*). Une telle approche se trouve au croisement de deux courants éducatifs, la pédagogie critique (*critical pedagogy*) et l'éducation relative au lieu (*place-based education*) (Gruenewald, 2003).

Greenwood (2013) et Gruenewald (2003) rappellent que la pédagogie critique porte son attention sur le dialogue social et ses limites, tenant compte des logiques de pouvoir à l'œuvre, mais a souvent négligé la dimension écologique de l'expérience sociale de la vie quotidienne ancrée dans le local.

Quant aux approches axées sur l'éducation relative au lieu, selon leur tradition ruraliste, elles mettent l'accent sur l'expérience écologique locale, mais hésitent relier une telle expérience à des thèmes aussi essentiels du point de vue de la critique sociale que l'urbanisation et une certaine uniformisation de la culture dans le capitalisme global (voir par exemple Harvey, 1996, chap. 6). Selon Gruenewald (2003), les pédagogies du lieu sont nécessaires pour que l'éducation des citoyens puisse avoir une incidence directe sur le bien-être des gens habitant de manière authentique des lieux socioécologiques. Suivant G. A. Smith (2013, p. 218), la pédagogie du lieu se trouve fortement associée à l'apprentissage relatif au service à la communauté (*service learning*) qui renforce la participation citoyenne et l'implication dans le suivi et la gestion (*stewardship*) des services à la communauté.

Selon Gruenewald (2003) citant Bowers (2001), la pédagogie critique du lieu relative à l'environnement est « une pédagogie liée au politique, au culturel et à l'écologique, elle est une pédagogie éclairée par une éthique de l'écojustice et d'autres traditions socioécologiques qui interrogent l'intersection entre les cultures et les écosystèmes » (p. 10) (trad. libre). Cette dimension éthique est importante pour un adulte-apprenant souvent aux prises avec des conflits de valeurs et des prises de position, des engagements sociopolitiques (Nesbit et Wilson, 2010). Toujours selon Gruenewald (2003), une telle approche met en œuvre deux objectifs principaux étroitement dépendants, la décolonisation et la re-habitation ou re-occupation des lieux socioécologiques.

La re-habitation socioécologique est un point central dans l'éducation au lieu socioécologique (Greenwood, 2013 ; McGinnis, 1999 ; Sale, 1985 ; Traina et Darley-Hill, 1995). Dans la lignée de ces pionniers du biorégionalisme, Berg et Dasmann (1990) définissent la re-habitation des lieux socioécologiques comme « apprendre-à-vivre-le-lieu au sein d'une aire (ou d'un territoire) qui a été perturbée et blessée par l'exploitation passée » (p. 35) (trad. libre). Cette attention portée au contexte, à la prise en compte du « temps » dans la conscientisation critique des relations au lieu est partagée par la plupart des auteurs contribuant à une telle approche (Greenwood, 2013 ; Gruenewald, 2003 ; Nesbit et Wilson, 2010). Un des principaux auteurs de l'éducation relative au lieu (Orr, 1992, p. 130) précise que « l'étude du lieu… a une signification en rééduquant les gens dans l'art de bien vivre là où ils sont » (trad. libre). Bowers (2001) ajoute que l'habiter, dans cette perspective, dépend de l'identification, la conservation et la création de ces formes de connaissances culturelles qui nourrissent et protègent les personnes et les écosystèmes. En effet, Greenwood (2013) pointe un écueil fréquent en éducation, celui d'envisager l'environnement de manière rhétorique et dichotomique, en opposition à la culture. Or, le lieu et son expérience, autrement dit la spatialité rend inséparables ces deux substances (nature et culture) dans l'expérience vécue dans la vie réelle.

La décolonisation s'inspire des travaux de Freire. Dans la perspective de l'approche de la pédagogie critique du lieu relative à l'environnement, selon N. Smith et Katz (1993, p. 71) « la décolonisation devient une métaphore du processus de reconnaissance et déconstruction (*dislodging*) des idées dominantes, des hypothèses et des idéologies imposées de l'extérieur » (trad. libre). En tant qu'objectifs éducationnels et politiques – ces derniers étant non négligeables pour un apprenant adulte dont la vie est tramée en permanence par des positionnements de « classe » et des postures politiques, la décolonisation ainsi envisagée facilite la conscientisation

des relations de pouvoir grâce à une *praxis* éducationnelle critique, pragmatique et créatrice (Nesbit et Wilson, 2010).

Une telle approche critique, ancrée dans l'habiter des lieux socioécologiques envisagés dans une perspective expérientielle, communautaire et prenant en compte les temporalités environnementales, est de nature à nourrir nos interprétations portant sur le dialogue territorial et l'expérience de participation publique, comme de la prise en compte des temporalités environnementales.

2.2.4.4 La mouvance de l'écoformation

Dans la littérature francophone, l'écoformation est un champ relativement récent et porteur pour notre recherche. Taleb (2009, p. 203) situe l'écoformation épistémologiquement comme étant « représentative d'une éducation organique et concrète, fondée sur une approche non réductionniste, non dualiste, mais holistique de la réalité ». L'écoformation comme champ de pratiques et de recherche émerge véritablement au tournant des années 2000 (Andreux, 2004 ; Cottereau, 1995 ; Galvani, 2001a ; Pineau, 1994, 2000). À la suite de Cottereau (2001a), l'écoformation passe par une conscience holistique de l'habiter du monde physique, la Terre comme « maison de vie », l'*Oïkos*. Cette « mise en forme » des personnes puise à la *bildung*

allemande[78] et inscrit l'écoformation dans une perspective existentielle « située », en fonction d'un lieu et d'un temps : « se former, se donner une forme, est une activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer » (Pineau et Pineau, 1983, p. 112). Cette « formation » en tant qu'elle est une recherche de continuité, de co-existence entre les êtres et les choses prend appui sur la capacité humaine à « relier » spontanément les choses, comme Kant l'avait signalée, à savoir que l'une des formes *a priori* de la pensée humaine est la recherche de relations entre les choses. Comme le rappellent Paillé et Mucchielli (2012, p. 45), ce principe est aussi celui de la pensée systémique « qui affirme que rien n'existe que *par* et *dans* des relations ; principe qui incite donc à rechercher ce qui 'fait système' avec le phénomène considéré ». Or, la recherche d'ensembles cohérents de phénomènes (de « formes » ou de « configurations ») est indissociablement liée à la recherche de sens. « L'homme a besoin de comprendre et a donc besoin du sens des choses pour agir » (*Ibid,* p. 45).

Pour Pineau, l'écoformation s'inscrit dans le développement d'une théorie tripolaire de la formation par soi (autoformation), les autres (hétéro-formation) et les choses (éco-formation), susceptibles de donner du sens à l'existence humaine.

[78] En première approche, *bildung* renvoie au terme français de formation éclairée, mais elle ne s'y réduit pas. La *bildung* allemande s'inscrit dans la tradition d'une attitude de « cultivation de soi ». Il s'agit de mettre en œuvre une philosophie de vie accolée à un souci constant de formation de soi et de maturation culturelle. L'individu est avant tout un être social et c'est l'éducation qui va permettre cette mise en forme harmonieuse entre le cœur, l'esprit et l'identité en tant qu'elle est sentiment d'appartenance sociale. Cette formation passe par une transformation personnelle en étroite résonnance avec la diversité d'individus composant la société concernée et exerçant leur liberté, leur agentivité (*agency*). En cela, elle manifeste une posture critique et pragmatique, tout en restant dans une perspective humaniste soucieuse de développer les compétences de talents personnels autonomes (personnalisation), en accord avec le développement de compétences socioculturelles (socialisation).

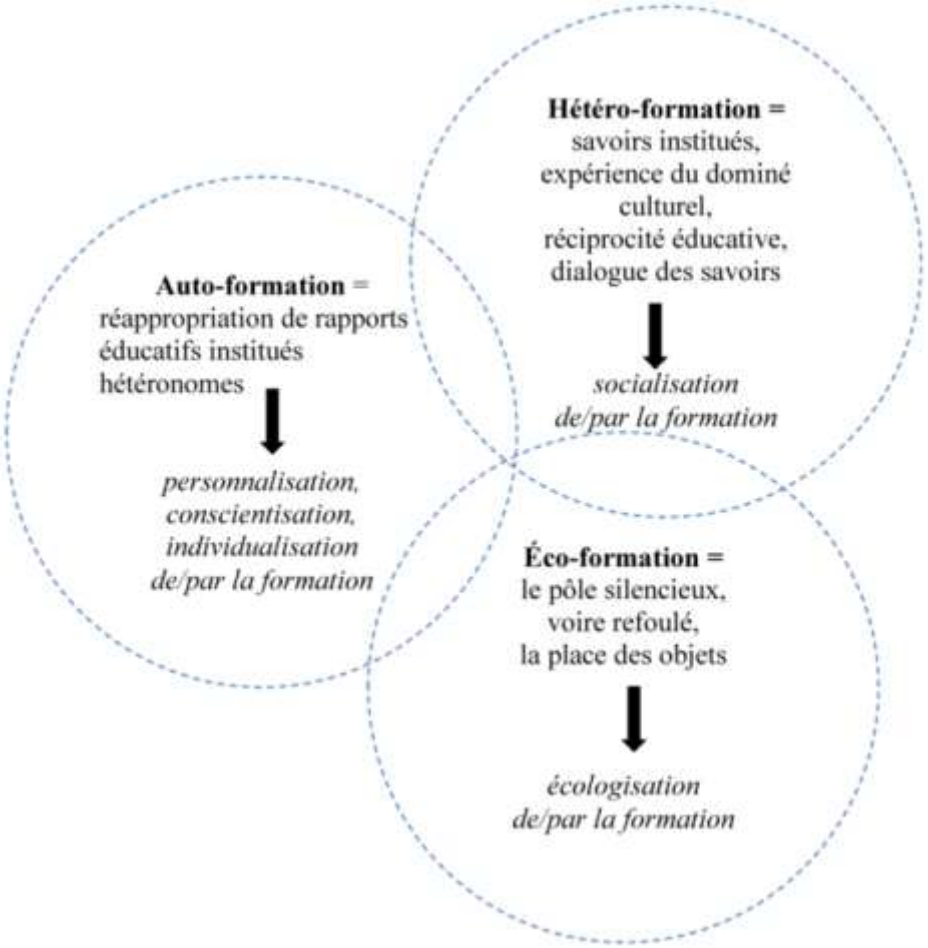


Figure 2.2 L'écoformation au sein du schéma formatif tripolaire (d'après Pineau, 2000)

Ces trois dynamiques formatives reposent sur trois processus qui s'engagent face au traitement des problématiques abordées : la *personnalisation* en tant que processus de réappropriation de rapports hétéronomes, de transformation de soi, la *socialisation* en tant que processus éminemment dialogique avec soi, les autres, les cultures en jeu, et *l'écologisation* en tant que processus relationnel et holistique de soi aux « choses » (entendues dans la perspective de la « leçon de choses » et de la dialectique entre la

« Nature » indissociablement liée à la « nature humaine »)[79]. Pineau et ses collaborateurs défendent une perspective transdisciplinaire dépassant les clivages datés des disciplines traditionnelles (Galvani, 2008 ; Pineau *et al.*, 2005).

La tension entre autoformation et hétéroformation intéresse tout particulièrement notre recherche entre savoirs institutionnels et savoirs existentiels, entre projets de développement personnel et projet territorial nécessairement collectif, tension qui traverse également la dynamique dialogique étudiée et le dialogue des savoirs entre acteurs issus d'une communauté d'acteurs-habitants et d'une communauté d'expertise scientifique, avec toute l'asymétrie *a priori* qu'une telle dynamique suppose.

Le troisième pôle de *l'écoformation* est le « parent pauvre » de la formation tripolaire (Cottereau, 2001b), « le pôle le plus discret, le plus silencieux » face aux deux autres pôles, quand il n'est pas tout simplement « refoulé » ou « oublié » (Pineau, 2000, p. 132). Et pourtant, « dans les tensions déjà vives entre le développement personnel et le développement socioéconomique, introduire ce tiers trop longtemps exclu de l'environnement matériel pose un défi historique qu'il est vital de relever pour construire une société vivable et viable » (Pineau, 2003).

L'écoformation offre donc un horizon théorique pertinent pour notre recherche. La section suivante explore les prises théoriques possibles de l'écoformation pour notre

[79] Nous retrouvons la dialectique entre « nature humaine » (et ses liens avec le *nomos* ou plus largement le politique : l'humain en tant qu'animal politique — *zôon politikon* — ne réalise sa « nature humaine », éminemment sociale, que dans et par la cité, la *polis* ou la citoyenneté) et la la *physis* (ce qui relève de la nature ou encore le réel considéré dans sa spontanéité, son pouvoir d'auto-production et d'auto-développement, la vie se réglant elle-même d'après sa destination éternelle et qui s'oppose en cela à la technique, l'art ou le divin). Selon nous, l'écoformation, par l'écologisation, ouvre la voie à l'intégration du non-humain en tant que partie prenante de la sphère politique, avec les limites et questionnements soulevés par cette hypothèse, nourrit notamment par les travaux de Latour (1999, 2012).

recherche et nos perspectives éducatives relatives à l'environnement orientées vers des acteurs-apprenants adultes impliqués au sein d'une dynamique dialogique du savoir. L'écoformation rejoint notre intérêt pour la prise en compte des temporalités environnementales au sein d'une dynamique dialogique associée aux projets – personnels ou collectifs − d'habiter la Nature et les territoires de vie.

2.2.4.5 Perspectives de l'écoformation pour notre recherche

L'écoformation s'inscrit dans cette tripolarité ontogénétique personne-société-environnement qu'elle partage avec l'éducation relative à l'environnement, et qui prolonge la pédagogie conscientisante de Freire en un vigoureux mouvement éco-social-éducatif mondial (Pineau et Bachelart, 2005, p. 37) L'écoformation s'est également développée selon un certain rapport à l'espace, et plus précisément à la conscience de l'expérience de l'habiter terrestre. En effet, selon Pineau et Bachelart (2005, p. 29) « dans l'exploration du potentiel écoformateur des différents usages de la terre, apprendre à habiter est ressorti comme l'objectif unificateur de base d'une écoformation terrestre ».

La conscience écologique de l'être-au-monde en tant qu'acteur-habitant et apprenant-adulte passe désormais par une territorialité réflexive qui interroge les entreprises et projets de territorialisation du système-terre, du local au global. Pineau et Bachelart (2005, p. 29) soulèvent l'enjeu pour l'écoformation que représentent les « nouveaux apprentissages » requis par cette spatialité fondamentale de l'être humain qu'est l'habiter terrestre. Désormais, les habitants se trouvent confrontés à devoir penser leurs façons d'« habiter les territoires » en reliant, par les problématiques environnementales et les décisions prises à l'échelle locale, avec l'échelle globale. Cette conscience globale appelle « une éthique de l'espace habité » pour reprendre le

titre de la préface de Lussault (2005), qui ouvre l'ouvrage « habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire ». Cette éthique écouménale (Berque, 1996)[80] devient indispensable par la conscience des risques et des responsabilités associés à un espace terrestre auquel les entreprises humaines font courir le risque de devenir inhabitable pour nous et les générations suivantes. Suivant Lussault (2005), l'habiter en tant que spatialité primordiale de l'humain nous fait sortir des hiérarchies excessivement déséquilibrées pour l'environnement. « L'habiter place l'espace, dans toutes ses dimensions biophysiques et sociales, et ses acteurs à égal niveau ontologique, sur le même plan de légitimité épistémologique » (*ibid.*, p. 19). Cette conception de l'habiter rejoint les questions qui vertèbrent cette recherche.

Par ailleurs, Pineau et Bachelart (2005, p. 29) à la suite des réflexions de Lussault envisagent l'habiter d'un point de vue éducationnel comme compétence individuelle et collective et multidimensionnelle à apprendre et à construire notre rapport au monde et à l'espace terrestre, dans la complexité de l'acte d'habiter. Pour se faire, ces auteurs s'appuient sur les propositions de géographes tels que Berdoulay (2000) autour de l'usage du récit en géographie ou celles de Berque que nous mobiliserons dans notre recherche. Les propositions théoriques de Berque offrent des prises pour mieux penser la dynamique existentielle entre processus de subjectivation et d'objectivation que les auteurs de l'écoformation articulent systématiquement par une dialogique du savoir entre logique de la connaissance scientifique et logique de l'action et de l'existence. Cette dialogique ouvre sur la construction de savoirs environnementaux et croise réflexivité, intersubjectivité elle-même relative à une interobjectivité entre personnes et réalités socioécologiques. Par ailleurs, nous profiterons des travaux en écoformation d'Andreux (2004, 2015) et de Moneyron

[80] L'écoumène est l'espace habité entre échelles locale et globale (cf. section 2.1.2.1)

(2003 ; Moneyron et Blouet, 2005) qui s'intéressent aux applications de l'approche écoformative en contexte montagnard et pyrénéen et à un habiter de la Nature dans la spécificité de l'objet d'étude de la montagne.

Avec les actions, les évènements, l'autre, le groupe, l'expression, l'espace, le temps est l'un des sept moyens de l'autoformation (Pineau et Pineau, 1983). En effet, l'écoformation attache la plus grande attention à la prise en compte des temporalités environnementales. Elle prête attention aux façons différentes d'habiter la terre en tant qu'espace, mais aussi du point de vue de l'évolution du système-terre et de son devenir : « aux temps longs de formation passée étudiée par les géologues, il faut maintenant ajouter les temps courts de déformation future possible que peuvent provoquer les relations intempestives des hommes avec la terre » (Pineau et Bachelart, 2005, p. 32). Cela rejoint la remise en cause nécessaire du modèle d'intelligibilité temporelle classique adossé à des découpages de type extensif issus des sciences historiques, au pouvoir explicatif utile, mais limité, opposant temporalités biophysiques et écosystémiques catégorisées *a priori* comme « temps longs » (que faire des catastrophes écologiques ?) et temporalités socio-humaines « courtes ». Plusieurs géographes (Lévy, 1999 ; Lévy et Lussault, 2013a ; Retaillé, 1997) plaident pour une approche en compréhension des temporalités, c'est-à-dire en prêtant attention au sens produit et donné par les acteurs, comme l'approche des histoires de vie dans une perspective écoformative le permet[81]. Par ailleurs, l'approche par les histoires de vie encouragée par l'écoformation oblige à considérer le développement continu de la personne, en relation étroite avec les réalités socioécologiques et un « apprentissage terrestre » axé sur son habiter (Pineau et Bachelart, 2005, p. 32) − tout au long de la vie. Un ouvrage majeur en écoformation

[81] Nous mentionnerons les travaux stimulants de Berryman (2007a, 2007b), autour de l'autosociobiographie environnementale pratiquée comme approche écoformative.

« Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs » mobilise les temporalités environnementales selon une focale éducative plutôt phénoménologique (Pineau, 2000). En effet, la relation entre temporalités environnementales et écoformation nous semble féconde, notamment à partir de l'idée d'interobjectivité qui renvoie à une certaine saisie du monde, proche de l'acception par l'écoformation, en tant que celle-ci porte attention à la place des objets et réalités écologiques dans le processus de formation.

Les travaux de Lesourd sur lesquels nous nous appuierons largement (cf. section 2.3.2.3) s'inscrivent dans la mouvance de l'écoformation sans s'y réduire. Ils ont largement contribué à nourrir l'ouvrage cité. Lesourd (2001) envisage en étroite relation avec Pineau (2000), « une approche écoformatrice des rythmes » afin d'éviter des « schizo-chronies », propositions qui rappellent celles de Matoug (2004) comme la définition que donne C. Beck (2006) de la crise environnementale en tant qu'elle est avant tout une discordance entre temporalités environnementales. Un des apports majeurs de Lesourd (2001) à l'écoformation réside dans sa volonté d'envisager les situations éducatives étudiées à partir de la complexité de l'interaction des rythmes synchroniques et diachroniques naturels (circadien, annuel, climatique) et sociaux, même si le pôle existentiel de la construction de la personne domine, envisagé dans une perspective de formation permanente.

L'écoformation présente donc un cadre et des perspectives théoriques féconds et adaptés à notre recherche dont le cadre conceptuel s'articule particulièrement bien avec une telle approche.

2.3 Un cadre conceptuel transdisciplinaire

Cette section présentera les piliers conceptuels de notre recherche. Les deux concepts-clefs, la dialogique du savoir et les temporalités environnementales seront détaillés, tandis que les concepts secondaires ne seront qu'esquissés (acteur, habiter, projet pour l'acteur-habitant, expertise citoyenne). Ils seront plutôt mobilisés dans la partie discussion et analyse des résultats.

2.3.1 Le concept d'acteur au fondement de l'édifice théorique et conceptuel

Le concept d'acteur se trouve au fondement du cadre théorique et conceptuel. Il est au cœur de l'un des enjeux de cette recherche qui souhaite articuler acteur et système dans les champs de la géographie et de l'éducation relatives à l'environnement.

2.3.1.1 Le concept d'acteur dans les sciences sociales

Le concept d'acteur est actuellement très présent dans la littérature de recherche en sciences sociales, moins en éducation où il n'apparaît pas par exemple, dans le dictionnaire de Legendre (2005). En revanche, il est un des concepts fondamentaux des sciences sociales (Corcuff, 2009). Il a largement été actualisé ces deux dernières décennies en géographie (Lévy, 1999), notamment dans sa relation avec la notion d'habiter. Nous attacherons une attention particulière aux couples dialectiques individu/société, action individuelle/collective pour dépasser les dichotomies habituelles et inscrire l'acteur et l'action dans une dynamique dialogique et systémique, notamment entre le rapport à soi, la réflexivité, l'intersubjectivité et l'interobjectivité, notamment d'un point de vue environnemental et géographique en

mobilisant les notions de système spatial et d'anthroposystème au cœur des travaux du laboratoire Géode. Dans une perspective éducative, nous y ajouterons les réflexions de Lerbet (1993a, 1993b) autour de la tension système/personne ou pour envisager la situation éducative étudiée, entre processus de personnalisation/processus d'individualisation.

Nous considèrerons également les apports de la sociologie de la traduction et de l'acteur-réseau concernant le rapport entre « sciences et profane » et vulgarisation en situation de démarches participatives autour des travaux de Callon notamment (Callon *et al.*, 2001 ; Callon et Ferrary, 2006 ; Latour, 2001b). Nous prêterons attention aux travaux s'intéressant aux relations entre acteurs politiques tels que les élus dans un contexte de démarches participatives (Gourgues, 2012 ; Le Bart et R. Lefebvre, 2005 ; Rui, 2004). Ces cadres d'analyse intègrent la tension entre acteur et système et sont susceptibles de soutenir une méthode d'analyse robuste, recherchée en sciences de l'éducation (Van der Maren, 2003).

2.3.1.2 L'acteur et ses déclinaisons

Selon Lussault (2013b), l'acteur (spatial) est doté d'une intériorité subjective, d'une intentionnalité, d'une capacité stratégique autonome et d'une compétence énonciative. Il met ces caractéristiques en œuvre dans toute action spatiale (Lévy, 1999). Lussault (2013b) insiste sur le profil intégrateur de la personnalité qui synthétise l'hétérogénéité de notre intériorité et celle de notre expérience du monde. La fragmentation identitaire de cet individu pluriel (Lahire, 1998) se déploie à travers des actes dans une grande diversité de registres, parfois contradictoires, au sein même d'une action. Cet individu affiche par ailleurs dans ses existences personnelles, familiale, mondaine et professionnelle, plusieurs « faces » sociales différentes, c'est-

à-dire des « profils actoriels » spécifiques ou rôles qu'un acteur endosse selon les situations pratiques et dans le temps biographique (Lussault, 2013h, p. 54). Cette perspective est congruente avec les travaux en éducation de Lerbet autour de la notion de personne et ses déclinaisons analytiques et systémiques dans une perspective éducative (par exemple, le développement de la personnalité selon ses visées et des apprentissages plus significatifs selon les aspirations personnelles).

Lévy et Lussault abordent également les points communs et différences entre acteur individuel et acteur collectif au sein d'une société en interaction(s) permanente. Si l'acteur collectif est décrit comme ayant les mêmes caractéristiques que l'acteur individuel, l'acteur collectif ne parle que par l'intermédiaire de « porte-paroles », décrits comme quasi-personnages et non des personnes, au point que (Lussault, 2013b) suggère d'utiliser le terme d'opérateur collectif et de réserver le terme d'acteur pour les individus.

Enfin, ces auteurs articulent l'acteur et l'actant. L'actant correspondant à une réalité sociale, humaine ou autre qu'humaine, dotée d'une capacité d'action, en référence aux travaux linguistiques transposés en sciences sociales par Latour (1989). Les actants seront considérés à la suite de Lussault (2013a) comme des opérateurs de la réalité socioécologique. Cette articulation ouvre là encore des perspectives à la dialogique, telle que définie dans notre recherche, notamment au regard de la composante de l'interobjectivité. Dans la perspective de l'anthropologie symétrique de Latour (1997) et prenant en considération « l'anthropologie cognitive et le mouvement des sciences cognitives qui s'attache à mettre en situation la connaissance (*situated cognition*) » (1994, p. 37), il s'agit défendre le rôle cognitif des réalités autres qu'humaines, dont les objets, grands oubliés de la sociologie. Pour ce faire, Latour propose d'examiner les sujets humains et les objets non-humains dans leurs assemblages et leurs interactions. Selon Latour (1994), les objets jouent un rôle

essentiel dans l'interaction, « permettant au moi de tenir dans le temps » (p. 54), par les corps et la technique, avec les objets comme médiateurs, au même titre que tous les autres actants » (p. 56). En effet, Fontanille (2001) pointe que par le déploiement dans le « temps » des usages d'objets, l'interobjectivité se trouve liée à une mémoire, par exemple par la constitution d'un réseau de traces, ce qui n'est pas sans intérêt du point de vue de l'élaboration d'une mémoire environnementale.

Du point de vue de la relation entre actant et intentionnalité, selon Deni (2001, p. 75), les objets,

> en raison même des relations interobjectives qu'ils entretiennent, construisent les espaces, et en même temps manipulent l'utilisateur et le dirigent vers des séquences d'action spécifiques et, par conséquent, modifient les interactions humaines. Toutes ces façons d'agir des objets mettent en évidence leur caractère factitif.

Du point de vue géographique, Ruby et Lévy (2013, p. 731) rappellent en effet que « l'objet est une construction sociale qui incorpore de nombreuses actions passées et qui en rend possible de nouvelles ». Les actants jouent en effet un rôle de médiateur, aussi bien dans les interactions intersubjectives qu'interobjectives, mais un actant advient à l'existence sociale en raison d'un contexte qui l'impose suivant Lussault (2013a, p. 51). Un actant manifeste donc des capacités construites et acquises dans le jeu même de l'interaction. Dans ce jeu d'interactions, il peut être doté d'un discours de fiction qui essentialise et naturalise les compétences acquises dans le feu de l'action. Il est également doté de la compétence énonciative, par exemple dans le cas d'une image qui les emblématise socialement, devenant des « quasi-personnages ». Ils ne sont plus simplement des objets dont on parle dans le discours et sur lesquels on agit, mais aussi des sujets agissants dans les discours, comme en témoignent certaines figures de style.

Le concept d'acteur ainsi que son corollaire d'actant devrait contribuer à l'éclaircissement des relations entre individu/société, action individuelle/collective, mais aussi acteurs/objets ou personnes/projets personnels ou collectifs ainsi que de l'action spatiale, sociale et collective. Dans la perspective qui est la nôtre, l'usage du concept d'acteur devrait contribuer à une meilleure appréhension de la diversité des relations qu'entretiennent les acteurs (individuels, collectifs) avec les systèmes socioécologiques qui les structurent, tels les anthroposystèmes, ou encore enrichir l'appréhension des processus tels que ceux de l'anthropisation qui tendent à lisser la diversité des actes et des pratiques d'acteurs.

2.3.1.3 La question de la communauté d'acteurs

La dynamique dialogique du savoir est envisagée entre acteurs issus d'une communauté d'expertise scientifique de type académique ou professionnelle et des acteurs issus d'une communauté d'acteurs-habitants. Le fait d'envisager ainsi deux communautés *a priori*, avec des relations au savoir traditionnellement considérées comme divergentes témoigne de l'intention de mettre à l'épreuve de manière dialectique une telle opposition, notamment dans la partie discussion des résultats. Ces « communautés » n'ont rien de monolithique et ne pourront être considérées comme « unité non problématique » en référence à l'expression utilisée par Limoges, Anderson *et al.* (1993, p. 43) au sujet des catégories telles que « la science », le public » ou le gouvernement »[82]. Notre objet de recherche et les données largement dialogiques et discursives que nous avons récoltées nous obligent à porter attention aux « communautés discursives » en jeu, en tant qu'elles correspondent, au sens

[82] Les travaux de ces auteurs montrent toute la complexité des intérêts en jeu et de leurs chevauchements, ainsi que les négociations continuelles de leurs limites catégorielles, à la fois enjeu et résultats de ces domaines d'activité. Nous garderons à l'esprit ces réflexions.

restreint, à un groupe dont la finalité essentielle est la production de discours. Elle se trouve organisée par les « contenus » des discours produits, production de « contenus » qui vont également influencer la gestion des relations entre les membres (Maingueneau, 1984). Au sens large, la notion de communauté discursive se confond avec celle de communauté de communication dans son sens restreint, c'est-à-dire rapportant un ensemble de productions verbales, à un groupe d'individus qui partagent un certain nombre de normes en ce qui concerne la manière dont doit se dérouler une activité communicationnelle, mais qui reconnaissent également les mêmes règles en matière de comportement verbal et la même compétence communicationnelle, sachant que tout individu est susceptible d'appartenir à diverses communautés de communication, avec des chevauchements. Beacco (1999) propose une typologie des communautés discursives sur laquelle nous nous appuierons (communautés discursives à dominante économique, idéologique, scientifique et technique, de l'espace médiatique). Nous resterons attentifs aux stratégies discursives des acteurs individuels en interaction, qui mobiliseront le cas échéant l'appartenance ou non à de telles communautés et leurs variantes, les motifs repérés ainsi que les circonstances dans lesquelles ces appartenances à un opérateur collectif du type des communautés décrites sont sollicitées.

En effet, dans le cadre d'une recherche qualitative et critique, il convient de rester ouvert à l'évolution des configurations d'acteurs et des évènements qui se font jour afin de raffiner le cadre conceptuel voire les questions et objectifs mêmes de la recherche. Les configurations d'acteurs dans les situations étudiées pourraient bien être enchevêtrées et témoigner d'identités plurielles, comme d'une diversité de rapport au savoir qui se déploient selon les circonstances, les évènements. Grossmann et Roiné (2015) dans une réflexion sur les conditions dialogiques relatives à une recherche portant sur l'éducation des adultes au Québec, insistent à la suite de Jacques (1985) sur l'importance de considérer la pluralité des communautés

d'appartenance se combinant selon des dynamiques multiples, charriant une diversité d'instances dans le discours tenu par telle personne, selon telle occasion, en contexte donc.

2.3.1.4 L'habiter de la Nature au sein des territoires

L'habiter est un concept qui a connu un renouvellement récent au point de s'imposer comme un concept majeur de la géographie. Il a acquis une véritable place dans la théorie géographique (Frelat-Kahn et Lazzarotti, 2012 ; Lévy, 2008 ; Morel-Brochet et Ortar, 2012 ; Schmitz, 2012 ; Stock, 2004). Morel-Brochet et Ortar (2012) évoquent les enjeux des modes d'habiter dont celui, très malaisé des études portant sur l'articulation difficile entre l'accès aux singularités, au vécu qui caractérisent les modes d'habiter, et une analyse conduite à l'échelle des systèmes, retrouvant la tension entre acteur et système.

Lazzarotti (2006b) structure un cadre conceptuel articulant trois instances de l'habiter : 1) la *cohabitation* associée à la rencontre avec l'autre et le croisement de ce que l'on « sait » l'un de l'autre avec les problèmes de distance de l'un à l'autre ; 2) *l'espace habité* comme totalité multi-référentielle de l'expérience géographique en tant qu'il est un espace mis en forme et informé par et pour les humains à partir de leurs actes, pensées, valeurs et représentations ; 3) *l'habitant*, considéré comme l'acteur géographique par excellence, qui est aussi « auteur » de sa vie, de son « style de vie », ses manières d'habiter, avec ses stratégies, ses mots, ses savoirs et ses compétences. C'est le troisième aspect qui intéresse plus particulièrement cette recherche, et notamment les réflexions de cet auteur sur la spécificité des savoirs et compétences géographiques, existentielles et politiques. Il articule savoirs géographiques, pratiques et rationalités habitantes.

Selon Lazarotti, les savoirs géographiques sont *stratégiques*, parce qu'ils mettent en cause, directement, « la place » de chacun et de tous dans le monde, soulevant la question de l'accès au monde, aux autres et donc à soi, d'un point de vue géographique. Ce sont des savoirs d'action et d'orientation, mais incarnés en « pratiques géographiques » Ils sont aussi des valeurs d'échange entre les instances du soi, des autres et de l'espace habité, autrement dit, d'un rapport d'habitation, de cohabitation. En tant que matériaux constitutifs des habitants, ils se trouvent mobilisés pour toute transformation de l'espace habité. En même temps, ils peuvent être porteurs d'énoncés d'ordre, d'un rapport oppressif, tels qu'un certain usage des savoirs géographiques gouvernementaux ou pour Lazzarotti (2006a, p. 96), lorsque ces savoirs rabattent la subjectivité sur l'instance locale, de l'ordre de la fermeture, adossée à l'idée de la perte. Nous nous appuierons sur ces travaux en prenant nos distances avec une approche qui reste classique, déclinant par exemple plusieurs « capitaux » (social, culturel, géographique), aux dépens d'un point de vue critique, ou trop normative, connotant parfois le local à une instance négative[83]. Mais le savoir géographique est aussi éminemment associé à l'acte de cohabiter et donc à un *savoir-vivre-ensemble* qui passe par la maîtrise des savoirs locaux, l'un des moyens avec lesquels une telle relation peut avoir lieu, *stricto sensu* (Lazzarotti, 2006b, p. 236). Mais si la cohabitation peut se penser selon un principe de solidarité, elle peut tout autant se penser selon un principe de concurrence (« désir d'être seul » ou du « monopole de l'espace » qui se trouve être au cœur de l'espace habité (Lazzarotti,

[83] Si les propos de Lazzarotti donnent à penser, nous ne suivons pas à la lettre ces positions qui nous semblent parfois contradictoires ou *pro-domo*. Par exemple, lorsqu'il considère que les savoirs géographiques donneraient accès au monde, aux autres et à soi, par opposition aux savoirs autochtones « *[…] qui n'ont cours que dans un lieu et sont difficilement transmissibles ailleurs* » (Bourdin, 1996, p. 43, cité dans Lazzarotti, 2006b, p. 196), tant il nous semble que les savoirs géographiques ne donnent pas immédiatement accès au monde, certains de ces savoirs contribuent même à en limiter l'accès (pensons aux systèmes d'information géographiques - SIG). Quant aux savoirs autochtones, les logiques de pouvoir occidentalo-centrées, pour la plupart des cas, intervenant à l'échelle mondiale, contribuent à fossiliser de tels savoirs par une assignation identitaire les cantonnant à un localisme.

2006b, p. 238), et ce depuis le début de la vie de l'individu comme le montre la psychanalyse[84], ou tel que le rappelle Pineau et Bachelart (2005) en tant que nécessité basique et vitale d'avoir un espace pour exister (p. 29).

Les travaux de Stock (2004, 2006, 2007) s'intéressent aux « modes d'habiter », à travers l'expression de « régime d'habiter » qui engloberait une diversité d'éléments en jeu dans la construction de l'espace,

> […] notamment les pratiques des lieux des individus, les rapports changeants à la Nature, les qualités des lieux et de l'agencement spatial différencié des sociétés, un certain jeu de distances et d'accessibilités fondé sur le développement des modes de transports différenciés, mais aussi les conceptions, images, représentations de l'espace (2004, p. 7).

Mathieu s'intéresse plus spécifiquement aux modes d'habiter dans les nouveaux territoires ruraux qu'elle considère comme « questions vives » (Mathieu, 2010, 2012a, 2014 ; Mathieu *et al.*, 2004 ; Papy et Mathieu, 2008). Selon Mathieu (2010) « c'est autour de leurs rapports aux milieux et aux ressources que les différents habitants construisent leurs rapports sociaux sur un territoire » (p. 1).

Dans un travail de recherche portant sur « les échelles de l'habiter », Lévy (2004) propose d'analyser les logiques de l'habiter et les enjeux des pratiques de l'habitat à partir des pratiques spatiales de l'habiter et de leurs ressorts dans le but de créer les conditions d'éventuels infléchissements de l'habitabilité : « tous citoyens qu'ils soient, c'est d'abord comme habitants que les habitants fabriquent leurs (nos) espaces de vie » (p. 15). Les articulations entre mobilités et habiter, temporalités et spatialités,

[84] Les travaux de Freud, par exemple dans son ouvrage « Introduction à la psychanalyse » montrent que de tels comportements sont précoces. Ils évoquent à ce propos au sein d'une *nursery*, les relations entre désir de monopoliser l'amour de ses parents, possession des objets et espace disponible.

habitat, habitant et socialisation ; individu, Monde, et échelles de l'habiter ; ou échelles de l'habiter et de l'appartenance, lieu, territoire et réseau ; régime ou mode d'habiter en relation avec la pratique des milieux de vie et de la Nature, offrent des pistes pour notre recherche. Mais selon Lévy (2008), il convient surtout d'analyser le dispositif cognitif qui sert de cadre aux actions de construction par l'individu de son espace d'habitat.

Dans la perspective de notre recherche, nous nous intéresserons particulièrement à la relation entre dialogique et habiter de la Nature et des territoires. Pour ce faire, les pratiques discursives en relation avec un tel habiter seront scrutées : argumentaires au service de la défense de certaines pratiques habitantes, d'une certaine idée de l'habitabilité du territoire ; arbitrage entre territorialités mobilisant des justifications soutenant des pratiques habitantes intimes face à l'habiter public ou commun, ou encore confrontation et légitimation des savoirs au regard des pratiques habitantes, personnelles et collectives et des territorialités revendiquées telles que Melé (2009) et Lajarge (2012) les déclinent.

Divers modes d'habiter expriment les différentes pratiques et représentations spatiales des acteurs dans un contexte d'essor des mobilités et des interconnexions. Plusieurs échelles sont en général sollicitées, du logement à l'écoumène, concept développé en géographie environnementale par Berque (2000a), en référence à *oikos* en grec, demeure et *oikoumenê*, terre habitée. Le genre au féminin du mot permet de retrouver les termes d'économie et d'écologie. Selon Berque, l'écoumène est l'ensemble et la condition des milieux humains, en ce qu'ils ont proprement d'humain, mais non moins écologique, entre réalités de type phénoménologique et de type biophysique.

La terre habitée devient la condition de notre être-au-monde, condition qui dépasse la condition animale (prédation notamment) et permet d'envisager une éthique

écouménale, éminemment géographique par la mesure de l'habitabilité de la terre par l'homme et de la responsabilité qui lui incombe. Selon Lévy et Lussault (2013b, p. 482), l'habitabilité renvoie de manière impérative à l'environnement. Selon Lussault (2005), cette humanisation des milieux physiques par l'habiter soulève la question de la manière dont les humains confèrent du sens, par et pour ce processus d'hominisation, à la Terre et à la Nature, rapport à l'environnement différent selon les cultures et au cours du « temps ». L'habitabilité implique une relation aux temporalités environnementales, celles des personnes, dans leurs relations à l'environnement engageant nécessairement une relation à la mise en valeur des territoires et de la relation à la Nature.

Une telle éthique de l'espace habité dite de l'éthique écouménale selon Berque (1996) n'est pas sans relation avec le développement de territoires en projets de « développement durable », orientée en France vers une conception patrimoniale des ressources locales. Ce processus de patrimonialisation met en valeur les ressources locales grâce aux temporalités environnementales historiques et prospectives pour cristalliser une mémoire environnementale qui elle-même permet la transformation/valorisation « trajective »[85] d'une ressource locale en ressource patrimoniale (par exemple une espèce, une formation végétale, un espace, un lieu, un paysage, etc.). Ce processus suggère une relecture de la longue durée des relations entre sociétés et environnement d'un territoire, s'appuyant sur une diversité de savoirs et de relations à des objets divers avec un fort ancrage territorial (savoirs locaux anciens et savoirs scientifiques, identités environnementales, patrimoines naturels valorisés à des fins de conservation ou de loisirs). Ces savoirs et objets sont

[85] Trajective en tant que « combinaison médiale et historique du subjectif et de l'objectif, du physique et du phénoménal, de l'écologique et du symbolique, produisant une médiance » (Berque, 2000b, p. 48). La médiance étant selon Berque le sens que les acteurs donnent à un milieu naturel et/ou de vie ; le milieu étant « la relation d'une société à l'espace et à la nature », relation à la fois physique et phénoménologique.

mobilisés et intégrés sous forme de ressources patrimoniales, mises en scène par des projets territoriaux de « développement durable ». Ces projets territoriaux donnent à voir des mémoires environnementales témoignant d'un sens du milieu, une « médiance » (cf. note 14) qui n'est pas toujours partagée au sein de la communauté des habitants ni exempte d'enjeux de pouvoirs.

2.3.1.5 La relation projet et territoire comme articulation entre l'acteur et l'habiter

L'habiter sera envisagé selon deux modalités s'appuyant sur l'acteur et son intentionnalité : d'une part le projet d'habiter la Nature, le milieu de vie propre à une personne ; et d'autre part le projet de territoire envisagé du point de vue institutionnel.

Le projet s'est imposé comme référence obligée aux anticipations spatiales et temporelles pour devenir la figure paradigmatique de notre modernité (Boutinet, 2005). Nous avons vu que l'idée de projet était très présente dans les stratégies éducatives associées à la formation et à l'accompagnement des adultes (Boutinet *et al.*, 2007 ; Chiousse, 2001 ; Honoré et Dominicé, 2012 ; Paul, 2009 ; Tough, 1979). La relation entre apprentissage des adultes et démarche de projet personnel et/ou collectif serait essentielle à la réussite des stratégies éducatives et des processus de transition qui constituent les étapes formatives d'un développement personnel (Barbot, 2010 ; Boutinet *et al.*, 2007 ; Boutinet, 2005 ; Lesourd, 2006b ; Paul, 2009 ; Vieille-Grosjean et Di Patrizio, 2015).

En éducation relative à l'environnement, le développement personnel passe par une attention au rapport que la personne entretient avec l'environnement, l'usage dialogique qu'elle fait des réalités socioécologiques idéelles ou matérielles. Sauvé (2009, p. 3) précise que « l'éducation relative à l'environnement est d'ordre

fondamental : le rapport à l'environnement y devient un projet personnel et social de construction de soi-même en même temps que de reconstruction du monde par la signification et l'agir ». Ce projet personnel trouve souvent dans les projets collectifs socioécologiques et territoriaux, des catalyseurs de l'apprentissage écosocial, du développement personnel, ainsi que d'un approfondissement de la pensée critique (Carr et Kemmis, 1986, p. 40 ; Sauvé, 2013).

En éducation auprès des adultes relative à l'environnement, la dimension de développement général de la personne implique de s'intéresser aux temporalités environnementales vécues dans le milieu de vie, autant du point de vue de celui qui accompagne, que de l'adulte engagé dans un processus d'apprentissage.

En géographie, du point de vue des démarches de projets territoriaux, nous avons vu avec les travaux de Lajarge (2012), entre autres, que la « figure du projet » était également très présente dans la planification publique et la communication territoriale. Le projet local recherche la mobilisation de la communauté territoriale à travers ses savoirs (Lafitte, 2017).

Afin de mieux cerner cette « figure » de l'aménagement des territoires, Lajarge (2012) et plusieurs chercheurs avec lui engagés dans les « sciences du territoire » (Balocco *et al.*, 2014 ; Coste et Lajarge, 2015) déclinent la notion de territorialité en plusieurs attributs (territorialités habitantes, instituantes notamment) que nous mobiliserons pour mieux cerner les logiques d'acteurs et les divers enjeux qui sous-tendent leurs pratiques matérielles et idéelles ou discursives.

Dans le processus de recomposition territoriale, la dynamique du « projet de territoire » demeure fondamentale. La figure du « projet » en est l'utopie, et le « territoire de projet » la déclinaison de cette utopie (Lajarge, 2002, p. 114). Le projet

de territoire dépend largement d'une démarche institutionnelle qui définit un territoire de projet dont on espère qu'il concrétisera la mobilisation des énergies et l'engagement des acteurs pour leur territoire[86]. Cette utopie prend appui sur deux croyances. L'une est ancienne, mais tenace en géographie. Il s'agit de la croyance elle aussi utopique, d'un territoire idéal offrant un périmètre pertinent pour le projet, un territoire source de cohésion et d'harmonie, organisé à la bonne échelle *a priori* (le mythe de « l'optimum territorial »). L'autre croyance plus actuelle traverse les sciences sociales depuis le tournant délibératif des années 90. Elle renvoie à l'idée que le projet territorial reposant sur la participation publique ne peut que déboucher sur un consensus local fécond et partagé par le plus grand nombre pour le bien de tous. En cela, les acteurs portant une telle croyance manifestent un certain déni de la conflictualité entre acteurs aux intérêts et aux visions du monde différentes, ainsi qu'un déni à l'égard de l'exclusion d'une grande partie des acteurs non impliqués dans les processus de concertation.

Une caractéristique fondamentale du territoire de projet reste sa logique planificatrice qui en fait un outil procédural au service d'une ingénierie territoriale s'inscrivant dans le mouvement actuel de modernisation rationalisatrice et managériale (Lapostolle, 2011 ; Lemoisson et Passouant, 2012, par exemple). Selon Lajarge (2012), on ne peut que relever les limites du projet de territoire à travers « la légèreté stratégique de l'État, la faiblesse argumentative des collectivités territoriales, la moindre aptitude des administrations à fixer les caps » (p. 157). Au final, ce chercheur constate « l'affaiblissement des deux figures déterminantes de l'aménagement du territoire de ces 20 dernières années : le 'projet de territoire' et le 'vivre ensemble' » (Lajarge, 2012, p. 157), et ce malgré le développement de chartes (de pays, de développement

[86] À noter que Deffontaines (2001) définit de tels *territoires de projets* par l'entrelacement d'enjeux socioécologiques, de pratiques d'habiter orientées par les projets collectifs et personnels, de normes institutionnelles qui entrent en tension ou en appui avec les projets, notamment autour de problématiques environnementales.

durable notamment) qui ne parvient pas à endiguer l'effritement de la figure de projet. Cette dynamique institutionnelle n'est pas sans intérêt pour la succession des démarches de projets territoriaux que notre recherche étudie.

Ces différentes dimensions nous semblent prometteuses en vue de la discussion des résultats de notre recherche. Nous resterons toutefois critique face à l'extension de cette « figure emblématique » de notre modernité devenue une « référence obligée » dans la société en général (Boutinet, 2005). Les critiques se retrouvent autant en géographie (Lajarge, 2012) que dans le domaine de la formation, au point que certains auteurs évoquent « l'injonction du projet personnel » (Roquet, 2010).

2.3.2 Le concept de dialogique

Ce concept se rencontre dans une diversité de champs conceptuels ce qui en fait sa richesse, mais rend nécessaire de circonscrire le sens que nous lui attribuerons dans la perspective de notre recherche. Il sera principalement associé à la notion de savoir et ses corollaires de connaissances et d'apprentissage, eux-mêmes étroitement liés aux logiques de pouvoir.

2.3.2.1 Le concept de dialogique dans le champ des représentations sociales

Le concept de dialogique est défini au sens strict comme un principe d'échange dynamique et productif entre au moins deux individus. Il est souvent associé au dialogisme de la théorie littéraire de Bakhtine, ce dernier réservant le terme de *dialogue* aux échanges extérieurs au sujet tandis que le *dialogisme* renvoie à la

polyphonie du sujet qui se construit dans un dialogue intérieur constant entre sa parole, ses mots et ceux d'autrui.

Dans le champ des représentations sociales centrées sur le langage et la sémiotique, la dialogicité ou faculté dialogique est définie comme une capacité ontologique, existentielle, constitutive de l'humanité. Elle est « la faculté qu'a l'esprit humain de concevoir, de créer et de communiquer à propos des réalités sociales en termes '*d'Alter'* »[87] (Marková, 2007, p. 7). Pour cette auteure, la dialogicité est plurielle. Par ailleurs, la forme plurielle convient mieux que le singulier pour définir l'*Alter* (les autres), elle rend compte de la diversité des situations possibles (Je-groupe spécifique, Je-nation, groupe-communauté, etc.), situations dialogiques qui surviennent selon différentes modalités (conflits, continuités/discontinuités dialogiques). Cette définition correspond à l'attention que notre recherche portera à la « compétence énonciative » qui caractérise tout acteur spatial en géographie, pour peu que l'on tienne compte en géographie du tournant linguistique (*Linguistic Turn*), « cette prise de conscience de la centralité des faits de langage dans l'action humaine » (Lévy, 1999, p. 22; Lussault, 1996b, 2013b). Au-delà des situations synchroniques de dialogue, Marková insiste sur l'importance de la transmission diachronique des relations dialogiques entre générations à travers la mémoire collective, les institutions et les pratiques sociales.

Dans cette perspective communicationnelle, la pensée et le langage, mais aussi les savoirs sont présupposés comme étant constamment en mouvement, en changement,

[87] Marková définit *l'Alter* (Autrui, les Autres) en interdépendance (l'un constituant l'autre) et en interaction avec *l'Ego* (Moi, le Soi). Il n'y aurait pas de Moi sans les Autres, pas de conscience de soi sans conscience des autres, c'est une détermination réciproque à travers la communication symbolique dont les différents langages. Cette conception sociale de l'ontologie est en lien avec la théorie de la connaissance sociale et une conception du savoir éminemment dialogique.

lent au rapide, aussi bien diachroniquement que synchroniquement et non pas conçus à l'aune de la stabilité ou de l'équilibre, termes souvent conçus de manière a-historique. Les savoirs anciens ne sont donc jamais vraiment éliminés par les nouveaux. Cette perspective théorique est congruente avec notre objet de recherche centré sur les relations entre dialogique du savoir et temporalités socioécologiques dont les temporalités formatives.

Les auteurs ancrés dans ce courant des représentations sociales développent un modèle d'intelligibilité des relations sociales sous la forme de la triade *ego-alter-objet*, que Moscovici a proposée[88]. La communication entre soi et autrui est en effet toujours rapportée à un objet, une idée, une relation ou une passion, un rapport au monde. Jovchelovitch (2005) ajoute que l'organisation en triades dialogiques des représentations sociales est partie intégrante du processus de construction des savoirs. Selon Marková (2004), mais aussi Dolto (1987), tout commence avec cette triade, citant comme exemple l'enfant qui développe le concept de soi dans l'interaction avec les autres. Selon Jovchelovitch (2005, p. 54),

> La construction du temps, de l'espace et de la causalité s'instaure comme une fonction des relations que l'enfant qui grandit développe avec l'altérité du monde […]. La conscience du monde d'objets est alors concomitante avec celle de soi et sollicite la capacité à re-présenter.

Marková (2004, p. 231) insiste sur le fait que « les humains vivent dans le langage et que, par le langage, ils habitent le monde des autres ». La pensée humaine et le

[88] Moscovici parle du triangle sémiotique dynamique *Ego-Alter*-Objet (ou symbole/représentation) comme unité de base de la théorie de la connaissance sociale (Marková, 2007, p. 11)

langage procèdent de la dialogicité[89] (Marková, 2007, p. 7). En effet, le sujet se construit, se forme et se transforme, dans un dialogue intérieur avec sa parole, ses mots et ceux d'autrui, illustrant la polyphonie du sujet (Marková, 2004).

Dans cette perspective ontogénétique, cette faculté dialogique de symbolisation va de pair avec le développement de compétences communicationnelles et spatiotemporelles permettant à la personne de développer son être-au-monde et y trouver sa « place ».

2.3.2.2 L'apport des travaux Jacques, philosophe du dialogue

Les travaux du philosophe Jacques (1979, 1982, 1985) ouvrent des perspectives pour un approfondissement du concept de dialogique. Son approche relationnelle d'une philosophie du dialogue alimentera nos travaux. Jacques (1985, p. 12-13) propose de revenir à l'étymologie du mot communication qui réunit deux idées à l'origine : communiquer *quelque chose à quelqu'un*, communiquer *avec quelqu'un*. Il s'agit de dépasser la théorie classique de la communication actuelle qui dissocie ces deux acceptions pour en rester au transfert d'un contenu de sens virtuellement commun. Or, Jacques considère ce transfert d'information comme un rapport très pauvre : « faire savoir, mettre le destinataire en situation de disposer d'une information que l'on détient alors que lui en est dépourvu ». C'est le sens passif de la communication que l'auteur qualifie de *communicativité*. Dans une recherche en éducation des adultes impliquant des acteurs campés dans des communautés politiques et de

[89] Selon Marková, la dialogicité désignerait les caractéristiques essentielles de la cognition et de la communication humaine tandis que le dialogisme serait une épistémologie des sciences humaines et sociales.

recherche qui tentent de construire un dialogue au sein d'un espace interlocutif lui aussi à construire, Grossmann et Roiné (2015) prenant appui sur les travaux de Jacques, proposent deux acceptions du processus de « faire savoir » : un premier sens qui renvoie à l'idée de « faire connaître, diffuser de l'information, rendre visible » recoupant la communicativité ; une deuxième sens qui renvoie à l'idée de « fabriquer du savoir (construire ensemble) » (p. 25), recoupant la communicabilité.

Revenir au sens ancien selon Jacques permet de retrouver l'idée de mettre en commun, être en relation, participer. Il définit la *communication* de manière générale, comme « tout processus de mise en commun des messages entre êtres humains ». Il préfère utiliser le terme moins équivoque de *dialogique* qui « qualifie la constitution d'un discours peu à peu rendu commun ». L'épithète *dialogale* est réservée pour « qualifier la plénitude communicative d'un discours, les situations où il est possible, l'efficace ou les vertus dont il fait montre » (Jacques, 1985, p. 13). À ce titre, la *communicabilité* désigne une condition de possibilité de l'interaction et de la compréhension du sens, au-delà de la simple transmission d'information d'un organisme à l'autre. Pour Jacques (1985), le dialogue est un idéal rarement atteint, qu'il choisit d'envisager comme forme irénique (porteuse de paix) par excellence, impliquant la production à deux d'un seul discours qui donne voix à la relation interlocutive (p. 79).

Selon cet auteur, le dialogisme connaît plusieurs degrés (il évoque le monologue, la négociation, la conversation, les discours rapportés, etc.). Le modèle de la communication interpersonnelle qu'il développe est le plus complet, « le plus apte à dériver les autres formes (sociale, médiatique, publicitaire) moyennant la spécification, la distorsion ou l'annulation de certains paramètres » (Jacques, 1985, p. 21). Une telle conception qui envisage des degrés de dialogisme selon une forme

idéale et théorique est de nature à approfondir les échelles de participation rencontrées dans le cadre des démarches participatives intéressant notre recherche.

2.3.2.3 Convergence et divergence entre approches dialogiques présentées

En premier lieu, Jacques rejoint le point de vue de Marková en ce qui concerne la nécessité de considérer la relation dialogique entre interlocuteurs comme unité insécable. C'est donc la relation qui constitue l'unité à étudier. Ces auteurs revendiquent une approche relationnelle du dialogue qu'ils envisagent au sein d'une rationalité dialogique ou communicative. La relation est première et bénéficie d'une primauté ontologique dans le dialogue qui intervient au sein d'un horizon communicationnel.

Cet horizon est nécessairement marqué par les symboles et autres signes qui circulent et donnent à voir l'expression de l'articulation indissociable entre la pensée et le langage, proprement humains. Jacques rejoint Marková sur l'idée que la dialogicité est pour l'esprit humain une condition *sine qua non*, à travers l'importance qu'il attache aux conditions de possibilité du dialogue pour une véritable communication. Marková, dans la lignée de Dolto et de nombreux travaux en psychologie sociale, considère que la dialogicité s'est développée au cours de l'anthropogénèse, impliquant l'histoire et la culture, et même dans la phylogénèse, « ce qui s'est implanté dans l'esprit humain, ce n'est pas qu'un système cognitif biologique et universel, mais aussi une faculté dialogique ».

Cependant, au-delà de la différence entre leurs champs académiques, des divergences existent entre les points de vue de Jacques et Marková. La définition irénique et idéale que Jacques donne du dialogue ramène le dialogue du côté de la recherche

systématique du consensus, tandis que Marková envisage le dialogue de manière plus large, incluant la conflictualité. Pour Jacques (1985) une maximisation de l'accord est essentielle et préalable à la vie de la communication et un minimum de contractualité anime même le discours polémique. Ce sont les conditions de coopération dans le dialogue sur le plan de la possibilité ultime du sens qui focalise l'intérêt du philosophe. Jacques (1985, p. 17) examine cependant en détail la présence du conflit et sa posture n'est pas dénuée de perspectives critiques.

Les caractéristiques et les conditions d'exigence d'un véritable dialogue selon Jacques, et dans une moindre mesure selon Marková, permettront de mieux cerner la nature de la dialogique du savoir observée, d'étudier les conditions requises et émergentes pour un dialogue et de proposer le cas échéant, un approfondissement de la compréhension de la dialogique du savoir en général. Ces réflexions nourriront avantageusement notre recherche autour de la tension entre personne-groupe qui existe dans toute situation dialogique ou bien, concernant la compétence communicationnelle et les stratégies discursives associées, ou encore dans les relations qui existent entre langage, cognition, développement de l'être, et en rapport avec les réalités socioécologiques, considérant notre rapport au monde (Berryman, 2003, 2007a ; Shepard, 1982).

2.3.2.4 La critique du paradigme dialogique et la pensée post-dialogale

Dans un ouvrage récent, Lavelle *et al.* (2016) ont pour ambition de porter une critique plurielle, mais non moins radicale à propos d'une certaine « hégémonie » du dialogue et du « tout dialogique » en sciences sociales, à tel point qu'ils jugent que « le dialogisme n'est pas loin d'être devenu un paradigme central au sein de la philosophie des sciences humaines et sociales » (p. 11). Ils suggèrent que le

« dialogisme » a pu remplir la fonction d'une utopie ultime dans un âge de fin des utopies, « avec tout ce qu'il charrie comme idéaux et valeurs positives, d'espérance limitée, de souci de l'équilibre, d'écoute et de respect de l'autre, de force des seuls arguments, de rejet de la violence », faisant office de substitut le plus rationnel, y compris auprès de chercheurs (p. 15).

Plus en lien avec notre recherche, le dialogue et ses termes dérivés du dialogique et du dialogisme sont omniprésents, ne serait-ce que comme étayage de la théorie délibérative pour « le dialogisme »[90] et de sa raison « dialogique »[91], nourrie d'éthique de la discussion (Apel, Habermas, Rawls), ou encore comme demande empirique qu'adresse le « dialogue territorial » en faveur de l'émergence des « sciences de la participation » et des « sciences du territoire ». Il convient donc, à la lumière de ces auteurs, de distinguer *dialogue*, *dialogique* et *dialogisme*, en lien avec notre perspective de recherche, afin d'envisager avec rigueur, les avenues critiques qui se dessinent de manière théorique et opératoire.

L'un des problèmes fondamentaux que ces auteurs soulèvent est la différence problématique qui existe entre la relation de dialogue potentielle (en « puissance ») et

[90] Nous adopterons désormais les guillemets dans une perspective critique, lorsque le dialogisme renverra à la perspective de l'éthique de la discussion (Apel, Habermas, Rawls), autrement dit au paradigme dialogique dans ses options fortes du « délibérativisme » et du participationisme » en politique. À noter que le dialogisme polyphonique d'inspiration bakhtinienne associé à la théorie de la littérature, n'entretient qu'un rapport d'homonymie avec le tournant délibératif pour la « dialogique », tandis que *le programme de recherche* revendiqué par Jaques reste à distance respectueuse d'un tel dialogisme, davantage centré sur l'écrit et les textes littéraires.

[91] Suivant ces auteurs, la raison dialogique s'appuie sur le fait que la discussion argumentée vise la compréhension et l'entente mutuelles et par là-même, devient la condition de tout discours valide, reposant *in fine* sur l'idéal rationnel du « meilleur » argument, réduite à une procédure de départage concerté des réponses, supposant leur intelligibilité mutuelle.

la relation de dialogue actuelle (« en acte »)[92]. Cette tension recoupe le partage entre « dialogue effectif » sur un mode plus ou moins informel et « son institution sociale entre partenaires appelés à se soumettre à des règles de parole de discours et de conduite, cette fois sur un mode plus formel » (Lavelle *et al.*, 2016, p. 10). Enfin, ces auteurs précisent que le dialogue peut concerner des êtres humains, réels ou imaginaires, en relation les uns avec les autres. Nous ajouterons qu'un dialogue certes très spécifique peut s'instaurer avec des non-humains, *a minima* dans une médiation spéculaire, de l'ordre du miroir entre le Soi et un Tiers, de l'ordre du personnage fictif (le paysage, la Nature, une montagne particulière par exemple, tandis qu'un animal nous fait entrer dans des formes d'interactions communicationnelles plus complexes). Ces bornes interlocutives interpellent la relation au dialogisme dans sa dimension de radicalité, telle que Jacques l'a promue. Des différences existent entre les auteurs de l'ouvrage en question « Critique du dialogue. Discussion, traduction, participation » (Lavelle *et al.*, 2016), mais nous retiendrons quelques aspects pour nous aider dans la perspective de notre recherche voire plus largement, à cerner les différentes notions afférentes au dialogue.

Outre la critique théorique du « dialogisme » de l'éthique de la discussion et celle plus empirique du « tout dialogue » qui en dépend, la critique de ces auteurs a le souci de proposer une analytique, que Corroyer (2016) appelle « post-dialogale », en référence à sa volonté de prendre ses distances avec la visée transcendantale et normative des travaux de Jacques, tout en préservant le primat de la relation interlocutive. Cet auteur reste cependant dans la lignée d'une approche renouvelée de la dialogique, en tant qu'elle est une logique de l'interlocution, qui, par ses interrogations et ses analyses, se veut radicale :

[92] Sur ce dernier point, nous préférons parler de « dialogue actualisé », en ce sens que la relation de dialogue oblige les interlocuteurs à actualiser le sens qu'ils tentent (ou pas) de construire ensemble.

> L'idée fondamentale du post-dialogisme est que le dialogisme doit composer avec des actions, des relations, des structures, des situations qui exigent de prendre en compte l'*hétérologie* du dialogue, soit « l'Autre de la raison et du discours », ou du moins, une autre rationalité que celle du dialogue. Il s'agit donc de considérer l'ensemble des conditions contextuelles de la relation, aussi bien structurelles que situationnelles, qui articulent le dialogique et le non dialogique (Lavelle, 2016, p. 116).

Dans cette perspective, Lavelle va plus loin, dans sa prise de distance avec les travaux de Jacques en affirmant que le primat des modalités de la relation (*primum modi*), est plus fondamental que le primat des relations (*primum relationis*), ce en quoi cette affirmation constitue la base de la pensée post-dialogique. Si notre orientation va plutôt dans la perspective de Corroyer (2016)[93], nous ne pouvons entrer dans la subtilité des nuances qui existent entre ces auteurs et la déclinaison plus ou moins empiriques qu'ils en donnent, ayant conscience que leurs questionnements soulèvent des questions fondamentales (par exemple celle de l'intentionnalité, de la neutralité versus la normativité, de l'entente versus l'accord), sur lesquelles nous reviendrons en discussion, à la lumière de notre processus de recherche et de ses résultats. Nous retiendrons avec ces auteurs la nécessité de tenir compte des modalités dialogiques (ontiques, déontiques, aléthiques, épistémiques par exemple) qui concernent à l'origine le nécessaire, le contingent, le possible et l'impossible d'une part, en tant qu'elles contribuent à éclairer un gradient dialogique qu'ils proposent à la suite des

[93] Celui-ci s'inscrit dans une volonté de renouveler la perspective jacquéenne sans rompre avec la dimension radicale de la dialogique, axée sur sa logique de fond érotétique (*érôtèma*, interrogation, centré sur les modes de questionnement des interlocuteurs et leurs relations aux modes de communication). Corroyer se situe davantage dans un questionnement de « l'être en relation » quand Lavelle est davantage axé sur les modalités intentionnelles qui seraient davantage axées sur l'« avoir une relation à autrui », à qui on « fait » un discours en lui adressant la parole. Par ailleurs, il souhaite s'inscrire dans la continuité jacquéenne en prolongeant sa réflexion analytique, mais poussée du côté d'une neutralité axiologique pour permettre l'articulation avec une diversité de disciplines dites « positives », ce qui n'est pas sans représenter un intérêt pour nos travaux en lien avec l'environnement.

travaux de Jacques d'autre part. Ce gradient nous permettra de caractériser la dynamique dialogique à l'œuvre dans le cadre de notre recherche :

> Car l'information, la communication et la consultation, comme du reste la délibération et la participation, n'impliquent pas nécessairement, en tant que telles, le dialogue… […] Par exemple, dans la forme, deux partenaires peuvent participer à une discussion, répondre chacun aux arguments de l'autre par d'autres arguments ; mais dans le fond, ils n'ont aucunement l'intention de changer quoi que ce soit à leur position d'origine, en sorte que la relation de dialogue, loin d'être dialogique, est en fait monologique. Ce rapport entre la structure dialogique ou monologique et l'apparence dialogale ou monologale est au cœur d'une multitude de confrontations, mais aussi de confusions dans les réflexions menées sur le dialogue (p. 12-13).

Stricto sensu, il faudrait donc parler de « dynamique monodialogique », plutôt que simplement dialogique, lorsque nous évoquons la perspective de ces auteurs et le gradient dialogique proposé. Corroyer (2016, p. 67) explicite le gradient proposé selon des critères pour saisir l'interlocution de type synchrone/asynchrone ; symétrique/asymétrique ; conjointe/unilatérale :

> […] son *« gradient dialogique »* augmente ou diminue, c'est-à-dire se rapproche du dialogue ou s'en éloigne, généralement pour entrer dans le régime polémique des altercations. De l'enquête référentielle (sa borne maximale) au différend agonistique (sa borne minimale), en passant par la discussion contradictoire, la controverse ou le débat, ce gradient permet d'ordonner une typologie opératoire. (Jacques, 1991, p. 158, reprise et enrichie dans Corroyer, 2011)

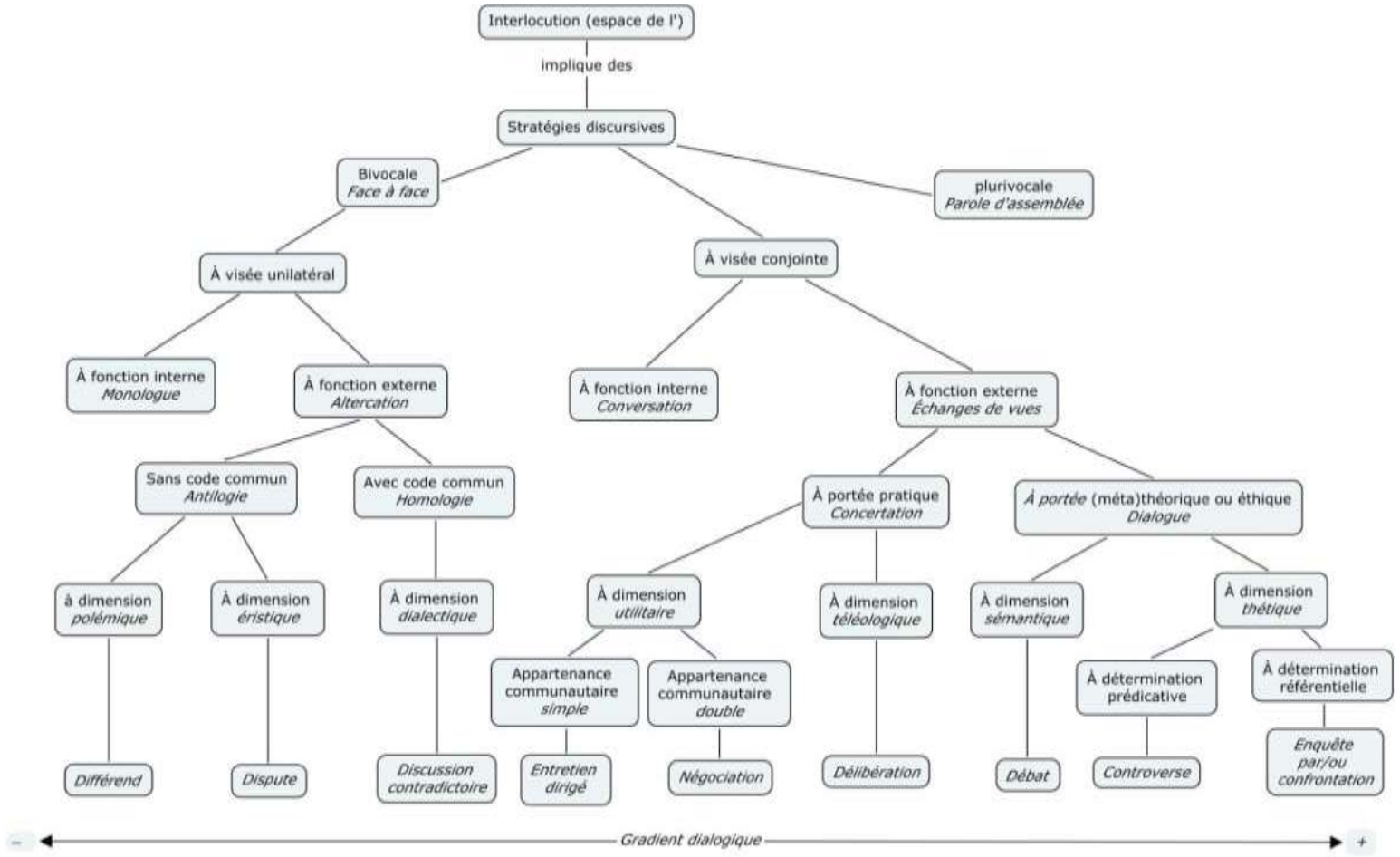


Figure 2.3 Gradient dialogique et typologie des interactions communicatives (D'après Jacques, 1991, p. 158, reprise et enrichie dans Corroyer, 2011)

Corroyer considère le dialogisme comme une « structure immanente » en tant que structure relationniste qui a préséance sur toutes les interactions communicatives (y compris textuelles). Ce dialogisme, à équidistance d'un irénisme et d'une polémicité, permet de porter une véritable critique du dialogue, en tant qu'il désigne une polarité *neutre*.

> […] couplage interlocutif, qui ne tend lui-même pas plus de la coopération concordiste qu'au différend agonistique (auquel il expose l'interlocution par principe) ; son concept en soi ni dialogophile ni dialogophobe, peut donc convenir aux deux camps, s'ils sont disposés à se déprendre de la prénotion commune de l'interaction en tant que suite alternée d'énoncés monadiques (Corroyer, 2016, p. 45).

Ces auteurs se partagent donc une perspective commune, celle d'une approche « post-dialogique » ou « dialogale », basée d'une part sur la critique radicale du « tout dialogue » largement portée par le « dialogisme » de l'éthique de la discussion de la théorie de la délibération et son versant « participationniste » au sein de la social-démocratie. D'autre part, ils souhaitent se distancier des présupposés normatifs philosophiques et moraux de Jacques. Comme le rappelle Corroyer (2011, paragr. 27), le dialogisme « n'est pas une norme irénique de 'coopération', mais un partage originaire du pouvoir de signifier, fût-il dénié ou accaparé secondairement, dont le potentiel immanent se déploie graduellement selon les contraintes du champ précisant l'interlocution : statuts, appartenances, rapport de places, objectifs visés, nature des enjeux ». En ce sens, le gradient dialogique permet de caractériser la dynamique dialogique du savoir, en tant que celle-ci est l'expression d'un rapport au savoir qui tient compte des conditions contextuelles de la construction du savoir, du *rapport de savoir* comme rapport social au savoir fondé sur la différence de savoir entre acteurs (chacun d'eux entretenant par ailleurs un rapport au savoir) (Charlot, 1997, p. 99), mais également du système de savoir/pouvoir, prégnant pour ce qui concerne le

savoir environnemental, à plus forte raison abordé depuis les territoires et l'habiter (voir Tableau 2.3).

2.3.3 Le concept de temporalités environnementales

Le concept de temporalités environnementales est le second concept clef de notre cadre conceptuel. Son corollaire des mémoires environnementales sera également présenté. Si ces deux concepts sont ancrés dans les sciences de l'environnement, notamment en géographie, nous explorons les perspectives transdisciplinaires qui existent entre géographie et éducation pour ces concepts.

2.3.3.1 Un concept hybride entre sciences biophysiques et sciences sociales

Nous avons vu que le « temps » est une dimension au cœur du cadre référentiel du développement durable et que la question de la prise en compte des temporalités environnementales était un enjeu fort dans la perspective d'une prise de décision et d'une meilleure gestion des entreprises humaines relatives à l'environnement. Au sujet des questions environnementales, Bertrand et Bertrand (2002, p. 257) considèrent que les temporalités environnementales sont indissociables de leurs spatialités ; les concepts, processus et objets environnementaux s'inscrivent à la fois dans le temps et l'espace, et sont par définition hybrides et insécables, rejoignant en cela les remarques déjà anciennes de Reynaud (1971) sur la prise en compte du tournant épistémologique des sciences autour de l'idée que les deux modalités d'interprétation des réalités socioécologiques ne peuvent plus se penser séparément : interprétation probabiliste pour les sciences biophysiques et interprétation « procédurale » possibiliste (temporalité comme vécu, construction du temps,

argumentation autour de l'acteur géographique modifiant par son action son environnement naturel et social, tout en étant déterminé par celui-ci) (Berdoulay, 2008).

Par exemple, Gramond (2014) qui étudie les dynamiques fluviales précise que les hydrosystèmes croisent dynamiques biophysiques et logiques anthropiques, obligeant à réfléchir à l'enchevêtrement entre temporalités asynchrones et spatialités complexes et intriquées. Dans le même ordre d'idée, Lévy (1999, p. 137) rappelle que « les questions de l'environnement posent justement la délicate question de la *traduction* des dynamiques naturelles dans l'historicité humaine, espace compris » et que « la nature ne se laisse pas facilement enfermer dans des logiques sociales ».

La prise de conscience des risques écologiques et de la démultiplication des effets de l'anthropisation sur la longue durée, couplées à la diffusion du cadre référentiel du développement durable a donné lieu à un questionnement crucial et un problème de fond interdisciplinaire au sein des recherches en sciences de l'environnement, celui de la difficulté d'articuler la diversité de temporalités environnementales (Barrué-Pastor et Bertrand, 2000 ; C. Beck *et al.*, 2006 ; C. Bertrand et Bertrand, 2002 ; Jollivet, 2001 ; Ost, 2001).

Notre recherche privilégie une conception constructiviste de la notion de temporalité et *in fine*, du temps. S'appuyant notamment sur le travail théorique de Lussault (1998, 2001) et de Lévy (1998, 1999 ; Lévy et Lussault, 2013a), il s'agit de renverser l'« ordre » traditionnel entre temps et temporalité, en faisant du temps un construit qui découle de la temporalité entendue comme expérience, action de la durée, alors que le plus souvent, le temps (et l'espace) est conçu comme une forme *a priori* de l'expérience. Les temporalités apparaissent alors comme « extérieures », comme simples « cas particuliers d'un temps universel alors qu'elles en sont le cœur, la

raison d'être sans laquelle nous n'aurions pas eu besoin d'une notion de temps distincte » (Lévy, 1999, p. 147). Pour de nombreux auteurs aujourd'hui, le temps n'est pas une chose, mais une activité (Élias, 1996 ; Fabian, 2006 ; Lévy, 1998, 1999 ; Piaget, 1946). Élias (1996) utilise le néologisme « temporer » pour traduire l'action de « faire du temps » et rappelle que le temps physique n'est qu'une ramification tardive du temps social, ce qui n'est pas discutable dans sa construction. De manière rigoureuse, Lachièze-Rey (2013, Conclusion) considère que d'un point de vue ontologique, la relativité générale est incompatible avec l'existence du temps. Au mieux, il est possible de définir des fonctions temporelles qui se rapprocheraient de ce que l'on entend par « temps », mais se trouveraient en désaccord avec les mesures des durées physiques et avec les procédures de synchronisation, n'ayant dès lors qu'un rapport lointain avec la causalité.

> Structure causale et durées propres sont toujours bien définies, et manifestent une temporalité, mais elles n'ont pas — sauf situations très particulières — de relation avec une notion que l'on pourrait qualifier de « temps » […]. La notion de temps ne peut faire partie d'une ontologie compatible avec notre connaissance de la nature (Lachièze-Rey, 2013, p. 263).

Il est cependant possible de considérer que le temps social ou même le « temps universel » exerce une ou des fonction(s) temporelle(s) pour une classe d'observateurs donnés, mais seulement pour un nombre de propriétés que nous attribuons au temps, et toujours de manière approximative. Si l'usage du temps se trouve largement suffisant pour la vie courante, il n'en est donc pas de même lorsqu'on implique les dynamiques écosystémiques. Selon Lachièze-Rey (2013, conclusion), cette métaphore du « temps universel » reste

> […] valable en pratique pour la classe des observateurs terrestres (dans la mesure où ils ne dépassent jamais une faible fraction de la vitesse de la lumière et ne s'éloignent jamais trop de l'environnement terrestre). Il se confond avec notre temps biologique, notre temps social, nos temps psychiques […]. (p. 264)

Mais ce temps n'existe pas, en dehors de l'artefact idéel qu'il est pour cette classe d'observateurs terrestres. Cet auteur précise que « bien que chaque progrès expérimental, technologique, nous confirme dans cette voie, le message de l'impossibilité relativiste du temps n'est pas encore passé, même chez certains physiciens » (p. 265). Dès lors, deux solutions épistémologiques existent dans une perspective socioécologique interdisciplinaire. Pour cette raison et parce que la temporalité préexiste au « temps », malgré les contraintes de notre langage ayant intégré et naturalisé le temps comme forme *a priori* de l'expérience, nous avons décidé de nous situer dans une perspective transdisciplinaire tentant de prendre un recul critique sur le « temps » en tant que construit, les guillemets signalant ce recul critique, au besoin. À strictement parler, le terme de durée serait plus rigoureux, notamment en ce qui a trait à l'idée de temporalité socioécologique, dans le sens de l'action du « temps », comme métaphore de la durée donc. Nous avons cependant gardé les expressions usuelles avec le mot temps.

Par ailleurs, notre approche portant une attention particulière à l'étude de discours, mais aussi au récit de vie dans les entretiens et récits d'action territoriale dans la perspective de mieux comprendre la dynamique dialogique à l'œuvre considérant la prise en compte des temporalités environnementales nous oblige à considérer les travaux de Ricœur. Or, ses réflexions nous semblent rejoindre pour partie certaines options de chercheurs en sciences biophysiques tels que Lachièze-Rey, voire Stengers et Prigogine (2009) et leur plaidoyer pour des « sciences du devenir » obligeant à penser en termes d'horizons temporels dans toutes les ouvertures possibles conditionnées par le libre arbitre de l'homme. La géographie environnementale et la prospective sont étroitement liées de nos jours (notion de projet territorial), nœud auquel nous ajoutons celle du déploiement de tout acteur, individuel ou collectif à travers notamment leurs « projets » de vie en lien avec les réalités socioécologiques, c'est-à-dire leurs projets d'habiter.

Ricœur (1985, p. 124) précise que « c'est en termes de laps de temps que nous 'accordons' tant de temps, que nous 'employons' bien ou mal notre journée, oubliant que ce n'est pas le temps qui s'épuise, mais notre préoccupation elle-même ». Nous retrouvons l'idée d'un temps construit comme artefact pour appréhender l'expérience de la durée, évoquant la réification que porte ce terme. Dans l'œuvre de grande ampleur de Ricœur, celui-ci articule temps et récit autour de l'idée que « le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif, et que le récit atteint sa signification plénière quand il devient une condition de l'existence temporelle » (Ricœur, 1983, p. 85). La médiation qu'il convient d'opérer entre temps et récit ouvre sur la configuration textuelle d'une situation (configuration en tant que moment de création), à partir d'aspects dits préfigurés issus du champ de pratique et de son expérience, vers une refiguration de cette même expérience temporelle par ce temps construit[94]. Cette perspective herméneutique n'est pas étrangère aux études portant sur l'environnement et ouvre sur les herméneutiques environnementales qui se nouent autour des questions éthiques. Elles examinent le rôle de l'interprétation dans les relations humaines avec les environnements, combinant une perspective philosophique fondamentale avec des approches plus empiriques, autour de la question de la médiatisation de l'expérience de la Nature (Drenthen, 2016 ; Federau, 2016).

Or, il nous semble qu'une telle perspective théorique est de nature à apporter quelques solutions, à tout le moins, des avenues à la question des discordances dans

[94] Ce cadre d'analyse de la médiation, entre temps et récit, prend la forme d'un processus : préfiguration-configuration-refiguration, que Ricœur articule à partir d'un couple conceptuel nouant deux problématiques, *muthos* (la mise en intrigue qui va chercher la concordance sur la discordance et qui est plutôt du côté du discours, de l'agencement des faits en système) et *mimésis* (l'activité mimétique de l'imitation créatrice de l'expérience temporelle vive par le détour de l'intrigue, plutôt du côté de l'expérience, processus actif de re-présenter, notamment l'action (*mimèsis praxeos*), des œuvres devenant représentatives), retrouvant la formule de la tragédie dans la *Poétique* d'Aristote : « C'est l'intrigue qui est la représentation de l'action » (50 à 1) (Ricoeur, 1983, p. 59).

les temporalités socioécologiques, à travers cette dialectique coupure-liaison que tente d'opérer cette « transposition métaphorique » par une « la mise en intrigue » des temporalités, rejoignant les travaux et propositions en géographie de Lussault autour des récits d'action spatiale, ou territoriale en l'occurrence que nous mobilisons, comme l'attention portée aux histoires de vie, plus spécifiquement dans leur rapport au savoir de l'ordre de la formativité et de l'habiter de la Nature au sein des territoires de vie avec ses questionnements éthiques d'une habitabilité écologique.

Dans ce rapport constitutif de la notion de temporalité, à savoir temporalité de l'expérience humaine et « durée propre » des sciences biophysiques, les travaux de Piaget restent décisifs par sa volonté d'inscrire ses expériences, ses expérimentations et ses réflexions éducatives dans un horizon épistémologique transcendant la coupure entre sciences biophysiques et sciences sociales. Piaget a porté une grande attention au temps, en tant qu'il est une catégorie fondamentale de la connaissance qui organise le réel. Selon cet auteur, le temps ne peut être isolé des relations spatiales et cinématiques avec lesquelles il est en rapport. Ses travaux montrent que le schème pratique du temps s'élabore de manière sensori-motrice dès le plus jeune âge à la fois dans des rapports intersubjectifs (la vie au sein d'un groupe social, familial et autre, avec ses rituels) et surtout dans ses rapports aux objets (construction d'images semblables de l'objet manquant). Nous retrouvons donc dans la construction de cette catégorie fondamentale de la connaissance, notre schéma tripartite de la dialogique du savoir notamment environnemental tel que proposé (dimension réflexive, intersubjective et interobjective). Par ailleurs, le fait que dès le début du processus de développement de l'individu socialisé, le rapport à l'espace dans la construction du temps semble décisif ouvre quelques perspectives éducatives, mais aussi géographiques intéressantes pour notre recherche qui porte attention à la relation entre dialogue des savoirs, spatialité d'habiter la Nature et temporalités environnementales.

Von Glasersfeld (1996) nuance et complète les travaux de Piaget en se centrant sur la construction du temps qu'il positionne davantage dans la construction expérientielle du temps qui est selon lui, séquentielle par nature, plus que renvoyant à un flot continu comme la physique conçoit la « durée propre ». Selon cet auteur, l'expérience humaine du temps n'est pas que sensori-motrice, elle est conceptuelle. Cette reconstruction repose largement sur une interaction entre rétrospection et projection, et non pas exclusivement sur l'expérience sensori-motrice de l'objet. Elle s'appuie sur cette opération conceptuelle de rétrospection/projection pour construire l'idée de continuité. En cela, la temporalité précède la construction du temps. La temporalité indique un ordre de succession et la pensée d'intervalles autrement dit de durées par la capacité de représentation.

Le temps construit et « re-présenté » par l'humain à des fins de coordination de temporalités différentes est réversible en ce sens que ce temps *métrique* permet de « connaître le temps » pour le parcourir dans les deux sens, en le remontant ou le redescendant, en dépassant sans cesse la marche réelle des évènements. Cette articulation entre temps psychosocial réversible et durée physique irréversible, renforce l'intérêt que représente la prise en compte des temporalités environnementales dans leurs articulations avec des questionnements éducatifs et celles de projet et de « développement » personnel ou collectif. Nous avons vu précédemment (sections 1.1.3.2 et 1.2.3.2 notamment), l'enjeu que représente la prise en compte et l'articulation des temporalités dans les projets environnementaux. L'expression d'un « temps trouvé » associé au « bon espace de problème » résume l'idée d'une diversité de temporalités socioécologiques à prendre en compte, temps au sein de territoires en projets de développement durable et de ses corollaires de la gouvernance environnementale et des démarches participatives.

2.3.3.2 Définition et enjeux du point de vue des sciences de l'environnement

En première approche, la temporalité environnementale est souvent envisagée comme le caractère constitutif de tout processus biophysique marqué par la « flèche du temps » et le principe d'irréversibilité qui la définit. Cette propriété renvoie aux « temps propres » des sciences biophysiques, longtemps prédominantes dans les sciences de l'environnement (C. Bertrand et Bertrand, 2002 ; Métailié et Bertrand, 2006). Cette définition *stricto sensu* assimile les temporalités environnementales aux temporalités écologiques, ou encore « biotemporalité » (*biotemporality*), définie comme « prise en compte des facteurs temporels dans l'état et l'évolution de tout élément de la biosphère » (Triplet, 2018, p. 142).

Dans une perspective environnementale, les systèmes sociaux co-évoluent avec les systèmes dits « naturels » (C. Beck *et al.*, 2006 ; C. Bertrand et Bertrand, 2002 ; Christian Lévêque et van der Leeuw, 2003).

Dès lors, il convient de considérer une seconde propriété renvoyant à l'action, la préoccupation et l'expérience sociale du temps. Comme n'importe quelle réalité biophysique, les individus sont eux-mêmes traversés par la « flèche du temps » et ses « durées propres » dont ils font l'expérience, mais à la différence qu'ils se préoccupent de construire des temps de référence liés à l'environnement et à leur société, par leur capacité de réflexion, d'abstraction, de symbolisation, s'exprimant par le langage et la figuration : récit, histoire, mots et images, chronologie, langage mathématique… (Lafitte, 2009). De tels usages reposent sur des pratiques complexes associées à des savoirs et des compétences qui le sont tout autant. Dans une telle perspective d'anthropologie sociale, pour Élias (1996) et d'autres auteurs après lui (Bozonnet, 2000a), le temps est considéré comme une cinquième dimension qui repose sur l'activité de symbolisation donnant une représentation du monde à

l'expérience humaine (les modélisations mathématiques en rapport avec les problématiques environnementales en sont un exemple).

À la suite de notre travail de Master (Lafitte, 2009), nous avons défini les temporalités environnementales, c'est-à-dire socioécologiques de manière générale et synthétique comme l'expérience, l'action de la durée *dans* et *par* des actants humains et non-humains, au sein de sociétés et de réalités biophysiques. Expérience et action de la durée, intrinsèques aux réalités biophysiques, mais aussi, pour les humains seulement et jusqu'à preuve du contraire, les préoccupations et façons de « vivre » impliquant la construction de temps de référence afin d'appréhender les relations évolutives entre des écosystèmes, des sociétés, des individus. Ces relations évolutives sont envisagées selon différentes catégorisations (politiques, économiques, par exemple), ouvrant sur une diversité de dimensions et d'usages de la durée, en tant qu'elle se construit comme autant de temps sociaux divers. Expérience de la durée qui agit au sein des temporalités biophysiques, se manifestant à travers des processus biophysiques, organisées par des chaines trophiques et métaboliques au sein des écosystèmes (Berque, 1996, 2000b). À ces temporalités biophysiques et écosystémiques s'ajoutent l'usage et l'expérience du temps social, au sens large et dans sa diversité, qui implique un découpage, une action de "temporer" (Élias, 1996). Les actes et les faits étudiés en référence à un récit général marqué par un contexte épistémique construisent des métaphores exprimant la relation de l'individu et des sociétés au milieu, au regard de ces processus (trajection).

Il paraît évident qu'ainsi définies, les temporalités environnementales recoupent une grande diversité de temporalités d'un usage des « temps » des écosystèmes et des « temps » biologiques tels que ceux de la phylogenèse qui articule la co-évolution entre organismes vivants avec leurs niches écologiques dont l'empan temporel se mesure pour nous en millions d'années, ou encore l'ontogénèse centrée sur le cycle

de vie, qui pour nous se compte en années ; « temps » de l'anthropogenèse marquée par la dimension technique apportée par l'humain et ses artefacts idéels et matériels.

Plus en rapport avec notre projet, il conviendra de considérer les temporalités politiques − du mandat des élus au temps nécessaire à la prise de décision, mais également la temporalité individualisée de l'acteur, immergé dans l'histoire et dans sa vie personnelle, partie prenante du temps des écosystèmes, ayant en plus la conscience de sa finitude et ses effets rétroactifs majeurs sur l'ensemble des temporalités sociobiophysiques.

2.3.3.3 Approches éducatives des temporalités environnementales

Selon Lesourd (2006a), malgré la portée heuristique d'une éducation à la construction du temps, peu de travaux existent en éducation sur ce sujet, au point que ce sont principalement des interrogations au sujet de temps issus de champs disciplinaires variés qui nourrissent les intelligibilités éducatives. En éducation auprès des adultes toutefois, Ardoino (2000) et Pineau (1987, 2000) sont considérés comme les principaux défricheurs par Lesourd, lui-même spécialiste des temporalités éducatives. Nous y ajouterons les réflexions de Matoug (2004). Ces auteurs s'inscrivent dans la mouvance de l'histoire de vie et d'une sensibilité particulière à la santé mentale.

Ardoino (1977, p. 152) considère que « dans les situations éducatives, c'est le temps qui est la structure de la rencontre ». Il souligne dans une perspective dialectique le caractère conflictuel des temps et la nécessité de leurs questionnements. Ces remarques renforcent le postulat de notre recherche à plusieurs égards : a) l'intérêt pour le croisement entre dialogue des savoirs portés par des personnes dans la dynamique dialogique, et temporalités environnementales ; b) notre volonté de ne pas

négliger l'importance du conflit dans la dynamique dialogique et la mobilisation de temporalités environnementales par les acteurs territoriaux, en rapport avec des questionnements environnementaux intervenant notamment dans le cadre de démarches participatives ; c) la posture dialectique et le rôle des temporalités environnementales associées aux savoirs mobilisés dans les rapports de pouvoirs/savoirs souvent conflictuels.

Dans son ouvrage « Éducation et temporalité », Matoug (2004) considère que l'anticipation est une qualité décisive actuellement, mais qu'elle est depuis longtemps au cœur de l'espèce humaine et de l'hominisation. Il montre comment la lente construction de ce qu'il appelle les compétences précursives[95] va permettre à l'humain de maîtriser son milieu de vie. Il explicite les capacités présensorielles comme la capacité à différer, freiner les poussées de l'immédiateté sensorielle. Ces freins interviennent dans la régulation temporelle et permettent *in fine* de mieux comprendre notre rapport au temps. Elles reposent concrètement sur un travail d'inhibition d'ordre psychique qui permet non seulement « de décider *contre* la perception sensorielle et émotionnelle, mais bien plus encore de décider *avant* que la réception de l'information sensorielle n'impose un choix de réponse » (p. 29). Elles reposent sur les supports techniques des outils et du langage qui les manifestent et en dépendent. Elles commandent un travail de simulations implicites et diffuses, permettant de penser l'Invisible, autrement dit, des espaces inaccessibles aux

[95] Matoug (2004) définit la précursologie « comme l'ensemble des dispositions socialement acquises, qui se manifestent par l'attente et la prévision des conditions successives qui contribuent à la réalisation à terme, d'une situation ou d'un évènement connu » (p. 71-72). Les compétences précursives se décomposent en compétence présensorielle (dans un souci de cohérence, nous parlerons de capacités présensorielles) et en méta-anticipation. Les *compétences précursives* renvoient à la capacité de représentation adéquate et de prévision exacte de l'humain, confirmée par l'expérience concrète. Cette capacité phylogénétique s'est densifiée chez les hominidés et aurait largement participé au développement de la pensée symbolique. Elle aurait également contribué, par notre pouvoir de simulation, à l'usage et la fabrication d'outils matériels et idéels, tels que le langage, nous permettant de différer la contrainte instinct-instant.

récepteurs sensoriels. Espaces inaccessibles aux récepteurs sensoriels de l'individu sur deux plans : celui d'espaces inaccessibles au regard de la grande densité d'informations simultanées contenues dans l'instant présent ; espaces inaccessibles parce que localisés dans le passé ou dans l'avenir, échappant aux récepteurs sensoriels. Matoug fait l'hypothèse que ce « travail présensoriel » aurait ainsi consolidé la matrice à partir de laquelle s'est ultérieurement constituée la pensée symbolique » (p. 29). L'une des composantes des compétences précursives est la *méta-anticipation*, qui va complexifier l'aventure temporelle et sociétale humaine en faisant entrer l'intentionnalité, l'attribution et la tromperie dans l'évolution des comportements pré-humains. La méta-anticipation consiste à anticiper les possibilités d'anticipation du congénère, compétence à la croisée germinale de l'imaginaire, du jeu, de la simulation et du mensonge selon l'auteur.

Tableau 2.1 Les compétences précursives (d'après Matoug, 2004)

FACULTÉ D'ANTICIPATION	**Capacités présensorielles**	**Capacité de méta-anticipation**
Compétences précursives permet à l'humain de maîtriser son milieu de vie, notamment par le langage et la technique comme support de ces compétences	**Capacité à attendre** afin de mieux comprendre notre *rapport au temps*. **Travail d'inhibition** : retarder ou déplacer l'expression des comportements instinctifs lorsqu'ils sont sollicités (*conduites d'attente*) **Travail de simulations implicites et diffuses** en lien avec l'usage et la fabrication d'objets ou du langage, permettant l'aptitude à attendre. **Rapport à l'Insivible** : espaces pensés et pourtant inaccessibles aux récepteurs sensoriels.	→ Ouvrent sur les **processus intellectuels supérieurs** (souvenir, réflexions, déductions) (Freud, 1986). **Capacité à anticiper les possibilités d'anticipation du congénère**, capacité à la croisée germinale de l'imaginaire, du jeu, de la simulation et du mensonge selon l'auteur. **Complexification** de l'aventure temporelle et sociétale humaine en faisant entrer l'intentionnalité, l'attribution et la tromperie dans l'évolution des comportements pré-humains.

Les compétences précursives demeurent pour l'auteur un enjeu éducatif majeur au regard des pathologies cognitivo-temporelles qui existent dans la société actuelle. Ses réflexions rejoignent sur de nombreux points la théorie sociocognitive de Bandura (2001) (causalités, pensée symbolique, rôle de l'anticipation, développement personnel et humain, aliénation-émancipation…) notamment sa réflexion sur l'agentivité, cette capacité reconnue des individus d'être des agents actifs de leur propre vie. Elle s'exerce par un contrôle et une régulation de leurs actes par l'anticipation de l'action et l'ajustement de leurs actes selon différents contextes.

Toujours d'un point de vue éducatif, les travaux Lesourd (2006b) et de Pineau (2000), mais aussi de Matoug (2004) envisagent de manière critique le rôle que joue la désynchronisation des temporalités du point de vue de la santé psychosociale des individus. Tous ces auteurs interrogent l'insistance en formation des adultes sur la pratique de « la gestion du temps » dans laquelle l'expérience du sujet est négligée. Selon Lesourd (2006a), son vécu temporel est rationalisé, englobé dans des cadres temporels collectifs et s'inféode à une temporalité réduite au mesurable. Ces auteurs privilégient une approche transdisciplinaire du « temps », susceptible d'éclairer les phénomènes de résonances psychosociologiques entre une diversité de temporalités.

Lesourd (2006b) avec la santé temporelle et Pineau (2000) avec la référence à la schizo-chronie et l'aliénation temporelle partagent avec Matoug (2004) l'idée d'un déficit dans les repères précursifs ou d'une disharmonie temporelle. Cette remarque sera à considérer au regard de la définition que propose de la crise environnementale et qui renvoie à une discordance entre les temporalités environnementales ainsi qu'à une transformation du système des acteurs concernés. Notre perspective éducative nous orientera vers une transformation qui concerne également la personne. Par ailleurs, Pineau et Lesourd évoquent également des moments « hors temps » correspondant à ces « temps suspendus » ou personnels qui permettent la réflexivité et

précédant des moments de créativité, moments souvent disqualifiés pour son inutilité dans les situations éducatives.

Lesourd (2006b) définit justement la temporalité dans une perspective éducative comme capacité d'orchestration des « temps » pluriels et éclatés, voire aliénants. Suite à ses observations en milieu institutionnel, il propose la notion de *cadre temporel* lui permettant de décliner des temps « enfermants » constituant des cadres idéels obligatoires institutionnalisés qui enferment, régulent, répètent de manière coercitive les « temps enfermés » de l'action des sujets, commandés par les premiers. Lesourd (2006a, p. 17) suggère de considérer une dialectique entre « cadres temporels » et « milieux temporels » définis comme « un assemblage fluide de plusieurs « temps » qui se mêlent, s'entremêlent, se conditionnent, se répercutent les uns sur les autres ». Ces couples dialectiques cadre/milieu temporels, « temps » enfermants/enfermés sont d'intérêt pour notre recherche qui sollicite l'observation de dispositifs participatifs institutionnalisés avec leurs temporalités encadrantes et l'attention portée au rôle des temporalités socioécologiques multiples, asynchrones, d'une grande variabilité.

Au niveau sociétal, Lesourd (2006b) évoque les nombreux travaux abordant les changements actuels des *horizons temporels collectifs*, c'est-à-dire la capacité d'une société à s'y projeter. Lesourd (2006a, p. 14) propose d'articuler pour une situation, un acteur, un « temps englobant » susceptibles d'exercer une contrainte sur les temps qu'il est susceptible de contenir. Il suggère ainsi de considérer des « niveaux de temporalités » ou « paliers de profondeur ». Lesourd (2006b, p. 59) rappelle que l'adulte, dans sa formation, continue à s'étayer sur les « temps d'autrui » comme le faisait le jeune enfant. Cette prise en compte de la filiation qui existe entre enfance et âge adulte est congruente avec la perspective de la formation tout au long de la vie et du développement humain dans laquelle nous nous placerons. Par ailleurs,

l'importance du rapport « dialogique » à autrui dans la construction et le développement d'un modèle personnel d'orchestration des « temps », que Lesourd (2006a) envisage dans un processus articulant subjectivation / objectivation s'intègre à notre cadre conceptuel.

Lesourd et Pineau envisagent la capacité d'orchestration de temporalités comme synchroniseur des temps vécus, susceptibles de commander d'autres rythmes, d'autres temps, de leur faire « battre la mesure » (Pineau, 2000). En effet, la lutte quasi permanente contre ce temps qui fuit (*tempus fugit* de l'horloge)[96] peut confiner à l'expérience de l'impuissance (Ehrenberg, 1998, entre autres ; Pineau, 2000 ; Sauret, 2009), qui se trouve au cœur du rapport que le monde actuel entretient avec les questions socioécologiques, notamment d'ordre planétaire, entre urgence, déni, voire sidération ou perspectives apocalyptiques instrumentalisées.

Pour cette recherche, la notion de temporalité environnementale prendra appui sur cette perspective éducative. La capacité d'anticipation temporelle, la capacité de synchronisation de durées plurielles, socioécologiques, constitue en effet un enjeu de chronoformation en éducation relative à l'environnement, aussi bien pour la santé des êtres humains que de celles des écosystèmes. Une dimension critique et un questionnement sur les rapports de pouvoir en relation avec les temporalités éducatives sont présents dans ces travaux autour de l'enjeu que représentent les temporalités formatives dans une dialectique émancipation/aliénation pour les acteurs concernés, rejoignant en cela les réflexions de Freire (cf. section 1.3.3.2).

[96] « *Sed fugit interea, fugit irreparabile tempus, singula dum capti circumvectamur amore* » (« Mais en attendant, il fuit : le temps fuit sans retour, tandis que nous errons, prisonniers de notre amour du détail »), selon ce vers célèbre des Géorgiques de Virgile. Ce problème n'est donc pas nouveau et confirme l'idée que la temporalité est en effet l'un des principaux existentiels suivant la proposition de la phénoménologie.

2.3.3.4 Le concept de mémoire environnementale, un mode de temporalisation environnementale opérationnel

Les mémoires environnementales correspondent à un type de temporalités environnementales, envisagées du point de vue des données, avec un ancrage dans un territoire circonscrit. Ce concept a donné lieu a de nombreuses applications concrètes axées (Faucher *et al.*, 2009 ; Gourmelon *et al.*, 2006 ; Hucy, 2003). Mémoires et temporalités environnementales sont au cœur d'un champ de recherche en soi communément nommé LTER ou LTSER (*Long Term Ecological Research* ou *Long Term Socio-Ecological Research*) (Asah, 2008 ; Maass et Equihua, 2015 ; Singh, 2012) qui travaille sur des modèles de gestion pour la résilience socioécologique (SER) (Folke *et al.*, 2008, entre autres). Ces modèles intègrent des questionnements sur l'apprentissage des acteurs et l'échange de connaissances dans le cadre de démarches environnementales et participatives. En relation avec ces questionnements éducatifs, des relations se développent actuellement avec les sciences participatives et citoyennes et les savoirs que les habitants portent (Dickinson *et al.*, 2012 ; Silvertown, 2009). Nous citerons également dans la littérature hispanophone, la réflexion de Germany (1999) sur la mémoire environnementale (*memoria medioambiental*) dans une perspective d'écologie humaine. Cette réflexion est complémentaire avec la proposition de Guarnieri *et al.* (2003).

Guarnieri *et al.* (2003) proposent une définition de la mémoire environnementale dans une perspective opérationnelle. Elle est décrite comme « la somme des représentations explicites, persistantes et structurées des données, des connaissances, des modèles et des savoir-faire scientifiques attachées à un anthroposystème, en vue d'en faciliter l'accès, le partage et la réutilisation » (p. 297). Elle est déclinée en deux attributs : la mémoire phénoménologique et la mémoire scientifique. La mémoire « phénoménologique » (*le vécu, le senti, l'imaginé*) renverrait aux représentations

socioculturelles relatives à l'anthroposystème dans lequel les acteurs des territoires concernés évoluent. La mémoire scientifique » (*le mesuré, l'observé*) est le résultat d'investigations scientifiques et techniques réalisées par les acteurs de la recherche, mais aussi les collectivités territoriales, les administrations, les entreprises ou le monde associatif.

Dans le cadre de mon Master, j'ai développé une grille analytique sur laquelle j'appuierai dans le traitement des données. Il s'agissait d'en faire un support d'apprentissage pour les acteurs concernés et ainsi contribuer à l'intelligence territoriale, généralement associée à une mise en informatique[97]. Le tableau ci-dessous présente des perspectives théoriques et opérationnelles en cherchant à nuancer la dichotomie entre le scientifique « objectif » et le phénoménologique « subjectif » (Lafitte, 2009).

[97] Le Master a permis d'explorer cet aspect et d'en proposer une adaptation technologique pour notre terrain, piste qui ne sera pas poursuivie toutefois dans cette recherche.

Tableau 2.2 Les mémoires environnementales

Mémoire environnementale phénoménologique	***Mémoire environnementale scientifique***
⇒ Mémoire message / matrices phénoménologiques (Berque, 2000b ; Durand-Dastès, 1991)	⇒ Mémoire trace / empreintes (Durand-Dastès, 1991 ; Berque, 2000b)
⇒ Mémoire visible / invisible (Métailié, 2001)	⇒ Mémoire lisible (Métailié, 2001)
⇒ Mémoire narrative (continue, discontinue) (Nora, 1997 ; Ribereau-Gayon, 2000 ; Ricœur, 2000)	⇒ Mémoire archive (Nora, 1997)

Source : tiré de Lafitte (2009, modifié)

Par ailleurs, un travail de doctorat a permis d'approfondir des aspects du concept de mémoire environnementale ainsi que ses prolongements psychosociaux et éducatifs[98]. D'un point de vue géographique, la mémoire environnementale est mode de présence du passé dans le monde actuel permettant de s'interroger sur la façon qu'ont les sociétés d'utiliser cette mémoire pour produire de l'espace et « territorialiser l'environnement » (Bertrand et Bertrand, 2002 ; Durand-Dastès, 1991). La *mémoire-trace* (Durand-Dastès, 1991) correspond à l'empreinte spatiale (Berque, 2000b) des actions d'aménagement et transformation de la terre (formes, processus à lire). La *mémoire-message* relève de l'héritage culturel, transmis de génération en génération. Elle structure les « matrices phénoménologiques » définies par Berque (2000b) comme des schèmes de perception et d'interprétation du milieu exprimés par des métaphores. Par opposition à la mémoire-empreinte, la mémoire-message reste à l'état latent aussi longtemps qu'un acte spatial ne l'a pas actualisée dans un agencement qui la sollicite comme ressource. Cette distinction rejoint celle proposée par Métailié (2001) entre *mémoires environnementales visibles et invisibles*. Elles sont « visibles » lorsqu'elles perceptibles spontanément, le plus souvent collectivement au cours de l'existence quotidienne des acteurs (une pollution, les

[98] Ce travail écrit de 20 pages correspond au travail final du cours FSH-9000 « Représentations sociales et culturelles » mené en 2011 à l'UQAM.

traces d'une catastrophe ancienne…). D'autres, jusqu'ici « invisibles », nécessitent pour rendre les *mémoires lisibles* un travail d'analyse de terrain de type scientifique (par exemple, celle du réseau karstique sous le centre-ville d'Aspet, que la catastrophe naturelle a rendu visible).

La mémoire-archive est à mettre en perspective avec la frénésie d'enregistrement des sociétés actuelles et s'inscrit dans le paradigme du développement durable, et plus spécifiquement avec la thématique patrimoniale. L'archivage rassure et permet aux sociétés contemporaines de se situer dans un continuum relationnel d'objets (attitude soucieuse de célébration multipliant les signes, vertigineux stocks d'objets et d'agencements spatiaux tels que les parcs naturels et autres lieux de mémoires, telles les réserves naturelles…), mais aussi, exerce une fonction systémique, notamment au regard de la composante « cumulativité » de notre approche théorique, dite du systèmisme dialogique : cumulativité des intentionnalités et des connaissances qui fait système à travers les processus de transmission de savoirs, de ressources, devenant patrimoniales, au service des projets territoriaux. Elle a aussi à voir avec la notion d'appareil de savoir mobilisé dans cette recherche. La finalité des récits et discours de la *mémoire narrative* peut soit rechercher des continuités symboliques (filiation, héritage…) soit marquer des discontinuités (proximité, éloignement) (Ribereau-Gayon, 2000). D'un point de vue opérationnel, ces métriques temporelles mémorielles construites sur le mode continu/discontinu peuvent permettre de classer les discours et postures d'acteurs, porteurs d'idéologies et d'identités en analysant leurs discordances.

Le concept de temporalité environnementale englobe donc celui de mémoire environnementale, en tant que façon spécifique de prendre en compte les temps de l'environnement (métriques temporelles mémorielles). À la différence des mémoires qui identifie des ensembles de phénomènes, dont le prédicat tire donc vers le pôle

objet (logique ensembliste-identitaire selon Castoriadis), les temporalités sont davantage de l'ordre du processus, de la démarche, de l'action en tant qu'usage (logique impliquant une mise en intrigue, par exemple des mémoires environnementales, renvoyant à l'action de « temporer » pour reprendre la proposition de Élias).

2.3.3.5 Perspectives psychosociologique et éducative de la mémoire environnementale

Un approfondissement de la perspective psychosociale de la mémoire environnementale ouvre la possibilité d'une meilleure intégration de ce concept d'un point de vue éducatif en relation avec l'apprentissage ou le développement de la personne (perspective du sujet) plutôt que dans sa dimension territoriale (perspective de l'objet).

Plusieurs éléments se retrouvent dans différentes acceptions de la mémoire (Laurens et Roussiau, 2002 ; Legendre, 2005 ; Moscovici, 1984a ; Tardif, 1992) : un rôle de médium dans l'échange et la transmission de connaissances, un rôle d'archivage des connaissances couplé à un processus de reformulation de ces mêmes connaissances selon le contexte, une dimension systémique qui traverse les définitions avec des relations de type rétroactions pour les informations, les connaissances traitées.

La mémoire environnementale en tant que processus d'archivage d'informations et de sélection de connaissances peut constituer un enjeu majeur dans l'éducation aux risques et à l'adaptation aux changements environnementaux. La mémoire environnementale profite par ailleurs de son ancrage dans les territoires des acteurs concernés, ce qui constitue un atout en éducation auprès des adultes. De manière plus

proactive, la mémoire environnementale peut contribuer à renforcer le pouvoir-agir des habitants par une conscientisation des temporalités environnementales autour d'une articulation visible/invisible/lisible.

Une telle construction ne va pas sans enjeux de pouvoir/savoir. Ces informations et connaissances qui s'échangent le sont dans le cadre notamment de démarches participatives qui interviennent au sein de territoires en projets de « développement durable » dont les temporalités participatives restent quelque peu « enfermantes » pour les habitants. Cela ouvre des perspectives pour notre recherche et son approche critique.

En outre sa dimension systémique favorise son intégration à notre cadre théorique et conceptuel. La mémoire environnementale est sociale et collective avec des effets rétroactifs, notamment en termes de savoirs et d'identité en relation avec le territoire et ses réalités socioécologiques. Elle peut être une matrice d'apprentissage structurée par une dialectique entre modes de subjectivation et d'objectivation et peut s'analyser selon des logiques d'assujettissement ou/et de résistance, influençant le pouvoir-agir des habitants, leur identité environnementale et territoriale.

2.3.4 L'opérationnalité conceptuelle de la recherche

Cette section cherche à clarifier des aspects conceptuels qui traversent notre recherche, dont certains ne sont pas des concepts associés au à une collecte des données, voire à l'analyse des données en tant que telle, par exemple pour le concept d'expertise citoyenne, qui sera en creux de l'intentionnalité de la recherche et que nous retrouverons en fin de thèse.

2.3.4.1 Le schéma opérationnel de la dialogique.

Notre recherche se focalise sur la dialogique du savoir qui renvoie à une dynamique d'échange de savoirs, donnant lieu éventuellement à une construction de savoirs entre acteurs impliqués dans un territoire en projets de « développement durable ». Plus spécifiquement, ces acteurs sont issus d'une communauté d'acteurs-habitants et d'une communauté d'expertise scientifique de type académique ou professionnel impliqué dans les démarches participatives mettant en œuvre un dialogue des savoirs. Si on ne peut présumer du degré de dialogisme des démarches participatives intervenant au sein des projets territoriaux étudiés dans notre recherche, le dialogue, même encadré, existe. Les travaux de Jacques et Markovà contribueront donc à étayer notre analyse de la dynamique dialogique dans ses différentes dimensions (dialogue social, dialogue des savoirs notamment), avec des possibilités d'ancrage épistémologique évidentes en éducation relative à l'environnement et en géographie.

Dans le cadre de notre recherche, la dynamique dialogique englobe trois types d'interaction : le dialogue intérieur dans un rapport à soi (la réflexivité) ; le dialogue interpersonnel dans un rapport aux autres (intersubjectivité) ; dans leur relation aux réalités, ici socioécologiques (interobjectivité), ce qui est par ailleurs cohérent avec une recherche de type critique (Carr et Kemmis, 1986 ; Kincheloe, 2005 ; Sauvé, 2005, p. 37-38). Ces trois dimensions de la dynamique dialogique, la réflexivité, le dialogue interpersonnel et le rapport aux objets et phénomènes environnementaux interviennent dans les échanges et la construction de savoirs environnementaux. La relation interobjective *est* écoformative en travaillant la « distance écologique » source de différenciation de l'être au monde (Honoré, 1977 ; Searles, 1986). En effet, dans une perspective de dialogique du savoir environnemental telle que nous l'envisageons, la relation aux réalités socioécologiques ouvre un rapport réflexif à l'objet depuis l'instance du moi (réflexivité soutenue par le dialogue intérieur)

jusqu'à l'intersubjectivité qui gagne, dans une perspective formative suivant les travaux d'Honoré, à s'appuyer sur des temporalités formatives interréflexives (cf. section 2.1.2.2), associées à des questionnements environnementaux ancrés localement dans des mémoires environnementales qui portent traces des phénomènes socioécologiques souvent difficiles à circonscrire, voire invisibles ou illisibles (cf. section 2.3.3.4). Or, il nous semble que les habitants de « territoires de projets » qui sont avant tout des territoires de vie et d'habiter partagé ou de cohabitation entre humains et autres qu'humains, sont porteurs de savoirs et de connaissances fines de leur milieu de vie. Ces acteurs, scientifiques ou/et habitants sont également susceptibles de mobiliser des mémoires environnementales en vue de nourrir un dialogue territorial fécond autour de questionnements environnementaux en apportant leur expertise citoyenne et habitante, source de solutions.

Ces éléments nous poussent vers la proposition que toute dialogique est une dialogique du savoir, en tant que forme ou type de rapport au savoir. Du monologue à l'enquête (gradient dialogique), des savoirs et des rapports au savoir sont mobilisés, en tant que tout sujet *est* rapport au savoir selon des auteurs tels que Charlot et Beillerot, notamment. Le singulier associé au terme savoir se positionne du côté d'une spécificité d'un savoir environnemental. Leff-Zimmerman (2005) considère en effet que le dialogue des savoirs est constitutif du processus de construction du savoir environnemental, à la croisée de plusieurs matrices épistémologiques et considérant les relations de savoir/pouvoir, constitutives de la matrice même rationalité-identité-sens du savoir environnemental.

La Figure 2.4 présente schématiquement la notion de dialogique du savoir au sein du cadre conceptuel de notre recherche.

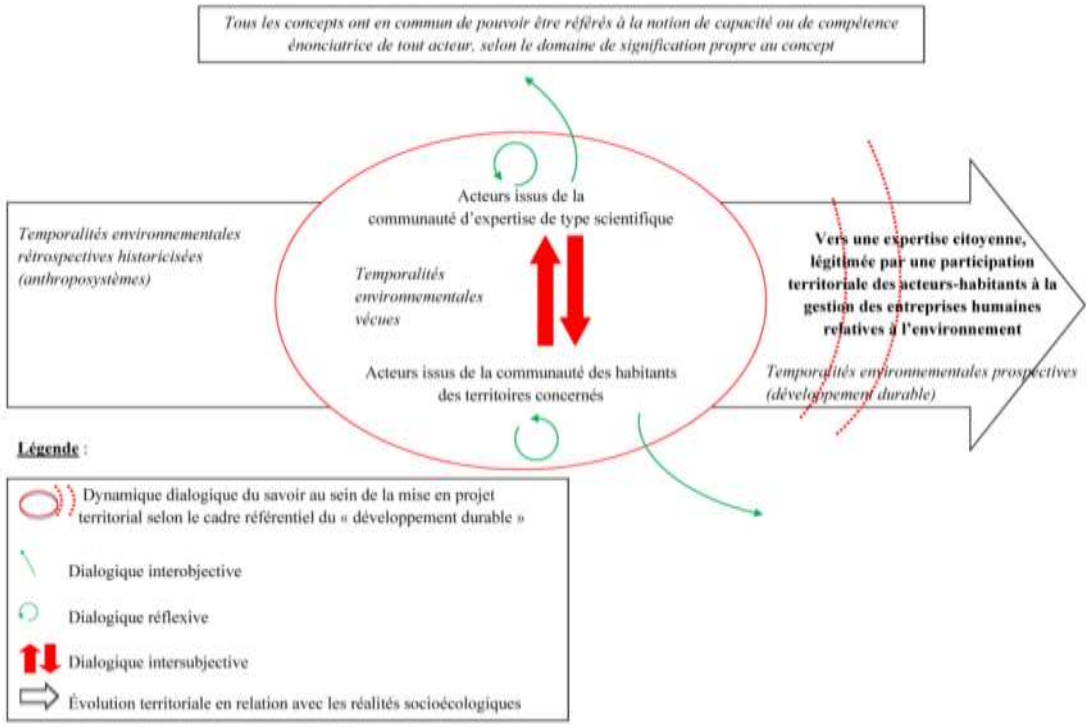


Figure 2.4 Schématisation du cadre conceptuel

À noter qu'un travail de recherche précédent qui étudiait les relations entre acteurs issus de la communauté d'expertise de type académique et professionnel et acteurs-habitants responsables de la planification de la gestion de l'eau par bassin versant m'a permis d'expérimenter un cadre d'analyse portant sur les échanges de connaissances et de savoirs (Lafitte *et al.*, 2013). Pour ce faire, j'ai utilisé les typologies de Tardif (1992) pour les connaissances et celle de Van der Maren (1996) pour les savoirs (Lafitte *et al.*, 2013). Ce cadre d'analyse pourra être mobilisé et enrichi pour appréhender les types de savoirs et de connaissances échangés et construits. En effet, la trilogie connaissances, savoirs, apprentissage est selon nous indissociable.

Étant donné que l'objet de cette recherche est la dialogique du savoir, dans le couple savoir-apprentissage, le pôle savoir devrait être privilégié plutôt que celui de

l'apprentissage. Nous nous intéresserons donc davantage à la relation que les acteurs entretiennent avec les savoirs environnementaux et leurs usages qu'au processus d'acquisition lui-même. Ces savoirs sont appréhendés avant tout à partir de pratiques discursives, d'autant que notre objet de recherche se centre sur la dialogique du savoir considérant les temporalités environnementales. Or, dans sa réflexion sur l'appréhension du rapport au savoir dont la dialogique du savoir est une expression, Charlot (1997) précise que la notion de pratique est davantage centrée sur la dynamique externe du sujet, autrement dit davantage tournée vers un usage une pratique du monde, une recherche de « prises » (emprise, maîtrise, déprise) à l'égard du monde, mobilisant en cela davantage l'intersubjectivité (rapport aux autres) et l'interobjectivité (rapport aux « objets » du monde). Toute pratique suppose un échange avec le monde, où le sujet trouve des buts désirables, des moyens d'action et d'autres ressources que lui-même.

Charlot (1997) visant une certaine opérationnalité de la notion de rapport au savoir en propose une définition élargie correspondant à

> […] l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un 'contenu de pensée', une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation (p. 94).

Nous n'entrerons pas ici dans le débat qui a opposé les équipes de recherche dirigées par Beillerot et Charlot (Charlot, 1997 ; Hatchuel, 2005 ; Mosconi et al., 2000, entre autres) au sujet de la controverse relative aux relations entre rapport au savoir et objet de savoir. Force est de constater que cette définition permet de traiter des énoncés renvoyant un certain rapport au savoir que nous pourrons utiliser en croisant cette

définition avec la typologie de Sauvé et Garnier (2000) caractérisant plusieurs types de représentations sociales en rapport avec l'environnement (cf. section 4.3.2.2).

Par ailleurs, en plus des déclinaisons du rapport au savoir communément admises par la communauté académique en éducation (rapport épistémique au savoir, rapport identitaire, rapport social ou rapport *de* savoir, ou encore rapport au temps en lien avec le rapport au savoir) proposées par des chercheurs spécialistes du rapport au savoir tels que Mosconi, Charlot et Beillerot notamment, nous avons décliné pour l'opérationnalité de cette recherche le rapport au savoir en quatre types de rapport au savoir, afin de caractériser plus finement et en contexte, le rapport savoir des acteurs impliqués : un rapport au savoir dit *dialogique* en lien avec les réalités socioécologiques intervenant sur le plan de la communication (gradient et modalités [mono]dialogiques), un rapport au savoir *d'« autorité »,* considérant les relations de pouvoir, intervenant sur le plan de la légitimation des savoirs environnementaux en jeu (raisons et véridicité) (tensions entre rationalités ou rationalité hégémonique, modes de raisonnement, degrés d'autonomie), un rapport au savoir *existentiel* sur le plan de l'apprentissage ou plus exactement de l'écoformativité (appréciation de la dialectique sujet-objet de « désir de savoir » en lien avec les réalités socioécologiques) et enfin un rapport au savoir *habiter* (notamment la Nature au sein d'un territoire partagé) sur le plan praxique (pratique ordinaire et projection dans l'action, notamment collective et territorialisée), recoupant la puissance d'agir *par* et *sur* l'environnement. Le Tableau 2.3 de la page suivante rend compte de manière détaillée de ces quatre types de rapport au savoir.

Tableau 2.3 Matrice opérationnelle du rapport au savoir appliqué à cette recherche

Intitulé	***Rapport au savoir dialogique (RSv-d)***	***Rapport au savoir d'autorité (RSv-a)***	***Rapport au savoir existentiel (RSv-e)***	***Rapport à l'habiter (Rsv-h)***
Plan de coupe de la réalité étudiée	**Le plan de la communication et de l'intercompréhension**	**Le plan de la légitimité, de la rationalité, de l'autorisation**	**Le plan de l'apprentissage**	**Le plan de la pratique en vue d'un agir (praxis)**
Explicitation	Rapport au savoir communicationnel, proprement dialogal, explorant le dialogue avec d'autres qu'humains sur le plan de la compréhension	Rapport au savoir d'autorité impliquant les relations de pouvoir-savoir décomposées en dispositif de pouvoir et appareil de savoir, sur le plan de la rationalité (raison et vérité)	Rapport au savoir existentiel permettant d'appréhender la formativité (réflexivité sur l'expérience et les temporalités formatives), rapport au désir de (l'être/à l'objet-sujet) de savoir	Rapport à la pratique de l'habiter de la nature et des territoires (cf. section 2.3.1.4)
Objets visés	Pratiques discursives (Foucault, 1969, entre autres)	Raisonnements, argumentaires, « rapports de savoir » (Charlot, 1997), rapport de savoir pédagogi(ste)que (Beillerot, 1982)	Place de l'imaginaire, rapport au labeur, au plaisir de/du savoir et son angoisse (Beillerot, 1996b)	Spatialités de l'habiter, rapport au savoir-objet (typologie du rapport à l'environnement)
Éléments pour une analytique (conditions d'effectivité dialogale)	- **Polyphonie** (polyphasie cognitive, hétéroglossie discursive) - **Hétérologie des situations dialogiques (**Ego/Objet/Alter : groupalité, le Tiers) (Marková, 2007) - **Modalités dialogiques** (Gradient dialogique ou degré de dialogicité, type de communication) : communica(tivité/bilité), modèles de l'échange des savoirs en démocratie (Callon, 1998).	- **Dispositif de pouvoir** (forme historique et ses moments d'assujettissement + lien stratégique mobilisant des techniques de pouvoir, dont les stratégies de résistance) - **Appareil de savoir** (mécanisme de disciplinarisation du savoir + instruments effectifs de savoir) (Foucault, 1976, entre autres) - **Types de rationalité** - **Conditions de véridicité(tion) / de légitimité(ation)**	- **Dialectique éducation-formation** - **Écoformativité** (mode d'apparentement humain/autre qu'humain, co-appartenance au monde, réflexivité délibérante socioécologique) - **Conditions anthropologiques et épistémiques du rapport au savoir** et de sa production, ses échanges - **Conditions historiques de la formation (**bagage de connaissance)	- **Territorialités** (instituées, instituantes, habitantes, développantes) (Lajarge, 2012) **Habitabilité** socioécologique (conditions d'habitabilité) - **Épreuves du voisinage** (conditions dialogiques de l'habiter = être un cohabitant) - **Praxis de résistance** (compétence habitante selon (Faburel, 2013b ; Lazzarotti, 2006b).
Temporalités en jeu	Temporalités participatives	Temporalités aliénantes / émancipatrices (Lesourd, 2006b)	Temporalités formatives (Honoré, 1977)	Temporalités de l'habiter

2.3.4.2 La notion de compétence et le concept de dialogique

Dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, Sauvé (2001a, 2011, 2013) considère la communication comme une composante de la compétence politique : la maîtrise de stratégies de communication et d'argumentation correspond à des savoir-faire liés à la compétence politique. Cette capacité stratégique est présentée comme décisive dans la situation de mobilisation des citoyens autour de problématiques environnementales et de tensions territoriales (Batellier et Sauvé, 2011).

Le concept de dialogique sera associé à la « compétence communicative », autrement dit la mise en œuvre de stratégies de communication dans le cadre de démarches participatives, notamment en situation de dialogue. Jacques (1985) développe une réflexion d'ordre pragmatique qui repose sur une règle d'équité discursive, prêtant attention aux circonstances et aux conditions de l'interlocution. La compétence communicative reconnaît à l'Autre d'être « en droit de » tenir une parole aussi légitime que la sienne dans le cadre d'un dialogue, rejoignant ainsi la proposition de Retaillé (1994, p. 218) : « le vrai dialogue exige une certaine parité des présences et des participations personnelles » (Jacques, 1985, p. 96). Jacques (1985) propose une définition de la compétence communicative qui est pragmatique. Il associe cette compétence communicative à des modes de stratégies discursives. Dans sa perspective « dialogale », la stratégie discursive est une « confrontation solidaire » dans laquelle l'information s'enrichit d'être communiquée, avec un certain « contrôle de la réponse faite par l'autre par fidélité à la vérité » (p. 337). L'interaction entre coopération et compétition est au fondement des modes de stratégie discursive. Jacques (1985) propose trois groupes de stratégies (appelés « mode de stratégie ») qui assurent une mise en communauté progressive de l'énonciation selon l'énoncé concerné, stratégies définissant *in fine* la compétence pragmatico-communicative. Ces stratégies doivent en effet permettre de constituer un contexte pragmatique

unitaire pour les interlocuteurs permettant la compréhension mutuelle comme tente de le présenter le tableau suivant.

Tableau 2.4 Les modes de stratégies de la compétence pragmatico-communicative

Stratégie de maîtrise	**1- l'intégrité des identités dialogiques**	**2- contexte interlocutif commun**	**3 – règles d'équité dialogale**
Des capacités en jeu, orientées par la compétence communicative	Aptitude des interlocuteurs à assurer et préserver leurs identités personnelles dans toutes les positions de l'acte de communication.	Capacité des interlocuteurs à faire des conjectures sur ce que profère leur partenaire en contexte interlocutif, ce dont les interlocuteurs font figure de participants. Capacité de l'un à intégrer le discours de l'autre indiquant dans sa réponse, comment il a reçu le discours du partenaire et comment celui-ci devrait l'énoncer à nouveau pour être entendu de lui.	Capacité des interlocuteurs à intérioriser un tiers médiateur : un tiers-code tel qu'un ensemble de règles de bonne formation des énoncés, un tiers-personnel, gardien de la correction du discours en contexte, une sorte de tiers-vigile, par exemple la non-contradiction, la cohérence lexicale, dénonçant une présupposition unilatérale par exemple.
Des processus exigés (performances attendues)	Reconnaissance de la parité des présences dans le dialogue.	« Parler un langage commun ».	Intériorisation réciproque des règles dialogales.
Fondent les conditions de possibilité dialogique	Espace de dialogue horizontal.	Continuité discursive et transgressions limitées au service de la dynamique dialogique.	Compétence et force égale reconnues autour de règles de communication partagées.

D'après Jacques (1985)

Pour Jacques, il s'agit d'étudier « l'efficace du dialogue », notamment en analysant les circonstances qui jouent sur les *conditions de possibilités* pour qu'un véritable dialogue survienne, interlocution qui présuppose selon Jacques, une réciprocité dans l'échange entre locuteurs qui passe une mise en commun sémantique, clarification

contextuelle des conditions d'énonciation sur lesquelles insiste tout particulièrement Lussault (2013a).

Notre recherche porte attention aux individus, à l'intersubjectivité et l'espace de l'interlocution à travers l'objet de recherche de la dialogique du savoir considérant les temporalités environnementales, mais articule étroitement acteurs et communautés depuis laquelle ils « font savoir » (habitants, élus, non-élus et issus de la communauté d'expertise scientifique, académique ou professionnelle). Nous mobiliserons le concept de communauté discursive recoupant le sens restreint de « communauté de communication » (cf. section 2.3.1.3).

Cependant, Lavelle *et al*. (2016) critiquent ce point de vue dit d'un dialogisme radical. Ils qualifient la pragmatique de Jacques ou d'Habermas de « spéciale », en ce sens qu'elle se polarise sur les actes de langage en soumettant les autres actions non langagières à une situation dialogique (présupposé d'entente interlocutive). Par ailleurs, la pragmatique dite spéciale interprèterait l'action des interlocuteurs selon une approche comportementale et mentaliste centrée sur les théories de l'esprit qui dominent la philosophie occidentale notamment. Ils proposent comme alternative post-dialogique de considérer l'action des agents de manière *opérationnelle* et non plus seulement *comportementale,* en considérant les actes de non langage à la fois comme liés, mais non entièrement en fonction de la situation interlocutive, soumettant à l'analyse et aux critères de la pragmatique générale, tout type d'actes (de volonté, de goût et d'habileté, de connaissance ayant pour enjeu la vérité) liés à la situation interlocutive étudiée. Cela ouvre alors la possibilité de les étudier selon le critère du succès ou de l'échec :

> L'interprétation pragmatique de la signification tient alors compte du degré d'accomplissement ou non de l'intention qui préside à l'action, selon la nature de l'intention (épistémique, éthique, esthétique ou technique). Cela implique, à

> l'inverse, que le contenu propositionnel des actes de langage n'est pas orienté uniquement vers la vérité, ou la description de la réalité, mais peut avoir une direction d'ajustement distincte qui conditionne l'interprétation, telle que la bonté, la beauté, ou l'utilité (Lavelle *et al.*, 2016, p. 131).

S'il est vrai que la proposition d'un dialogisme radical a tendance à soumettre les actes des agents à la situation interlocutive et *in fine* au présupposé de l'entente préalable comme condition première de l'interlocution (*primus relationis*), il nous semble que la généralisation proposée par Lavelle *et al.* (2016) dans leur volonté de prendre mieux en compte les éléments non dialogiques, y compris les moments de non-dialogue dans le dialogisme, dilue justement la radicalité des principes du dialogisme proposé notamment par Jacques. Si de prime abord, la critique de la dimension normative de la conception des auteurs du dialogisme radical tel que celui de la communicabilité (*primus relationis*) paraît judicieuse au nom d'un approfondissement de la critique d'un dialogisme omnipotent notamment dans la démocratie technique actuelle, la généralisation de l'approche pragmatique à tout type d'actes liés à la situation interlocutive étudiée affaiblit doublement la portée critique des interprétations, au nom d'une meilleure prise en compte des conditions non dialogiques. D'une part, parce qu'il semble idéaliste de considérer une société non soumise à une normativité qui lui est consubstantielle comme l'a montré depuis longtemps Freitag (1998), ou l'a rappelé plus récemment Vibert (2015) et Frega (2015), ce dernier rappelant que la normativité est un trait distinctif de la forme de vie humaine, et non pas une fonction épistémique spécialisée. L'humain étant par excellence une « créature normative ». En cela, en tant que « pratique ordinaire distribuée à tout niveau de la vie sociale », elle dépasse largement — car elle la précède — la dimension formelle de la justification ou de la critique des normes. D'autre part, l'extension de l'approche pragmatique dite générale aux actes non dialogiques aux fins de les soumettre à la logique pragmatique, pour féconde qu'elle soit quant à la prise en compte des modalités dialogiques et non dialogiques (*primus modi*), reste délicate à mettre en œuvre tant la relation entre intention et action n'a

rien d'évident (Anscombe, 2002 ; Descombes, 2002). La notion de pratique discursive nous permettra d'appréhender les savoirs comme le rapport au savoir. Suivant Foucault (1969), une pratique discursive est à la fois une forme d'action de type praxique ou pragmatique, mais aussi un ensemble de règles anonymes historiques et contextualisées déterminant les conditions d'exercice de la parole, notamment les conditions selon lesquelles telle parole est légitime ou pas, ce qui participe d'une mise en ordre du discours (Lafitte, 2015a, p. 101). Selon Maingueneau (2009, p. 103), Foucault met au premier plan les conditions institutionnelles de légitimation de la parole. Ces conditions de possibilité et de réalisation sociales du dialogue, autrement dit les conditions pragmatiques (rôles des participants, hiérarchies reconnues par exemple) permettent de ne pas en rester à une analyse en termes de compétence exclusivement linguistique des acteurs, mais de pouvoir analyser et comprendre les conditions d'effectuation sociale et de réussite d'un dialogue en considérant la compétence humaine à communiquer de manière plus ample. Il nous semble que cette articulation se trouve étayée par la dialectique contextuelle entre avant-scène (contextualité du discours) et arrière-scène (historicité épistémique notamment) proposée par ailleurs (cf. section 3.3.2.1), et articule ainsi dialogique et prise en compte des temporalités, notamment discursives. De manière opérationnelle, en lien avec notre concept de dialogique du savoir en tant que forme ou type de rapport au savoir et en s'appuyant sur les réflexions de Charlot et Beillerot notamment, une pratique discursive correspondra pour notre recherche à une forme d'action par le discours, qui porte un ensemble de règles contextualisées et historiques (ancrées dans un contexte épistémique et d'énonciation ou d'interlocution à historiciser), déterminant les conditions d'exercice de la parole (et plus spécifiquement du savoir), d'effectuation sociale du dialogue et par voie de conséquence, les conditions selon lesquelles telle parole est légitime ou pas, ce qui participe d'une mise en ordre du discours. Elle est fondamentalement productrice de savoir et par là, le spécifie. En cela, il conviendra de prendre en considération la mobilisation des acteurs et de leurs savoirs (mobiles de l'action, activités, désirs en

rapport avec le savoir) à laquelle il faut ajouter les ressources à mettre en mouvement, dont les connaissances et des personnes. Mais il conviendra également de prendre en compte l'acte de signifier (Jacques, 1987). La signifiance renvoie aux énoncés dans leur rapport au sens, dans leur matérialité syntaxique et leurs relations systémiques (d'intentionnalités, d'énoncés, d'évènements) ; qui fait sens pour une personne immergée dans un « bain de rapports » (aux autres, au monde, à d'autres choses de sa vie) ; est signifiant ce qui produit de l'intelligibilité, qui éclaire quelque chose dans le monde (communicabilité, heuristique du sens).

Pour notre recherche, le contexte est non seulement dialogique, mais aussi éducatif et spatial (cf. note 102). L'attention portée aux conditions d'énonciation des savoirs selon le contexte de la relation interlocutive territorialisée − à savoir la dialogique territoriale avec ses démarches participatives et la relation que les acteurs entretiennent à la Nature au sein de leur territoire de vie en projets de « développement durable », pourra trouver auprès de ces auteurs, un certain nombre d'éléments d'appui.

2.3.4.3 L'apport critique de Foucault relatif aux logiques de pouvoir et de savoir

Au sujet de la différence entre savoir et connaissance, nous utiliserons les travaux de Foucault (1966, 1969, 2001c) pour nourrir la perspective critique de notre recherche. Rui (2013) rappelle que la pensée foucaldienne en matière d'analyse de la sphère publique contemporaine et ses déclinaisons concrètes telles que les arènes de la démocratie participative et/ou délibérative restent peu mobilisées en dépit d'une diversité d'usages ; diversité qui tient selon l'auteure autant aux bifurcations, contradictions, voire imprécisions, qu'aux lectures différenciées de l'œuvre de Foucault elles-mêmes situées historiquement et socialement.

> Qui pénètre une scène de participation institutionnalisée a plus d'un mobile pour convoquer Foucault. La scénographie, l'organisation des modalités d'échanges, le rapport différencié à la prise de parole paraissent d'emblée traduire et trahir des rapports et des technologies de pouvoir et de savoir (de Carlo, 1997 cité dans Rui, 2013, p. 67).

Ces travaux même s'ils sont restés longtemps ignorés par la géographie francophone – les travaux de Raffestin (1980, 1997), pionnier de la géographie du pouvoir, pour aussi brillants qu'ils soient, n'ont pas fait école − sont désormais reconnus comme étant d'un grand intérêt pour l'espace et les spatialités, de manière générale (Lussault, 2013e, p. 406). Ils le sont également pour notre recherche, en relation avec le territoire et les territorialités (Fall, 2007 ; Lafitte, 2017).

Foucault s'intéresse aux relations entre savoir et connaissance qu'il envisage plus largement au sein des relations entre le sujet ou la subjectivité et l'objet de savoir, le sujet devenant lui-même souvent un objet de connaissance. Autre intérêt des travaux de Foucault, son articulation des rapports entre savoir et pouvoir.

Selon Revel (2002, p. 55), Foucault distingue clairement dans ses travaux, la « connaissance » du « savoir ». La connaissance correspond à la constitution de discours sur les classes d'objets jugés connaissables, c'est-à-dire à la mise en œuvre d'un processus complexe de rationalisation, d'identification et de classification des objets, indépendamment du sujet qui les connaît. Ici, le référent est centré sur la construction de l'objet.

Quant au savoir, il désigne le processus par lequel le sujet de connaissance subit des modifications lors du travail qu'il effectue afin de connaître. Ici, le référent est le

sujet ou la subjectivité[99]. Le couple à considérer qui sous-tend l'articulation savoir/connaissance est donc celui articulant constitution d'une subjectivité/objet de savoir. Cette définition du savoir est congruente avec la centration sur la personne, sa construction qui se produit tout au long d'un processus de développement général et de transformation de soi, largement dépendant d'une réflexivité en étroite interaction avec les autres (intersubjectivité) et les choses (interobjectivité).

Pour Foucault, la conjonction du savoir et du pouvoir permet au savoir d'être utilisé comme une force, et au pouvoir de se cristalliser dans des savoirs (Foucault, 2001h). Il refuse l'antinomie classique de la pensée occidentale qui sépare savoir et pouvoir depuis Platon. Au contraire, à chaque époque, le pouvoir politique est tramé avec le savoir. Il privilégie l'expression « relations de pouvoir » comme étant des modes d'action complexes sur l'action des autres, supposant de prêter attention à ces conditions historiques d'émergence complexes impliquant des effets multiples.

D'un point de vue géographique, Lussault (2013d) envisage le système savoir/pouvoir de Foucault en rappelant qu'il se réalise dans des *dispositifs* spatiaux (par exemple l'hôpital, la caserne ou à de plus vastes échelles, les territoires) et dans des *opérations* spatiales (l'implantation, le déplacement, le transfert par exemple). Foucault désigne initialement par « dispositifs » des mécanismes de domination ou

[99] Lefort envisage également le couple savoir/connaissance selon le référent sujet/objet (Beillerot, 1989). Il insiste sur la dimension symbolique du savoir, sur le fait que le savoir est avant tout une relation au savoir, par le fait qu'un certain sujet se trouve exiger de lui-même un savoir indéterminé, qui est en même temps un pouvoir indéterminé de savoir, qui permettra justement à toute personne de changer son rapport avec le milieu, c'est-à-dire que la non propriété d'un savoir et d'un pouvoir sont la garantie démocratique par excellence, dans une société inéluctablement marquée par la division sociale. La possibilité d'un savoir indéterminé ouvre et supporte un lieu vide du pouvoir, où la légitimité politique du lieu de pouvoir reste indéterminée, permettant ainsi d'éviter une société de castes structurée sur des milieux fermés reposant sur une relation pouvoir/savoir de l'ordre de l'avoir, de la possession, ou pire, un lieu rempli de pouvoir tel que l'incarne un régime totalitaire, n'acceptant qu'un savoir unilatéral ou « plein ».

opérateurs matériels de pouvoir, c'est-à-dire des techniques, des stratégies, et des formes d'assujettissement mises en place par le pouvoir. Le système savoir/pouvoir s'exprime par des dispositifs qui sont de nature matérielle ou idéelle, des pratiques, des discours, mais aussi par des tensions entre rationalités (rationalité scientifique, rationalité d'État, rationalité de comportement notamment) ou *par* ou *au sein* d'une rationalité dominante. Quant aux *appareils de savoir,* ils visent une mise en ordre du discours (ceux fonctionnant comme vrai et faux) et au-delà, du monde, par le contrôle de la circulation des savoirs sous la forme d'opérations techniques de rationalisation et de disciplinarisation mises en œuvre par des formes de gouvernement et des procédés disciplinaires que Foucault associe à la gouvernementalité[100].

La notion de gouvernementalité permet à Foucault de centrer les analyses qu'il produit sur les pratiques effectives et les modes spécifiques d'exercice du pouvoir, avec comme postulat et première cible, l'idée que le pouvoir n'est pas localisé dans l'appareil d'État, mais à des niveaux « infra », « implicite » et quotidien des pratiques individuelles. En conséquence de quoi, il prend ses distances avec une conception unitaire et universaliste de l'État, comme individualité fonctionnaliste et comme source de pouvoir autonome. Comme le rappelle Lascoumes (2004), Foucault voit moins en l'État une cause qu'un effet, moins un acteur autonome qu'un agrégat de résultantes. Cette approche anti-essentialiste permet de maintenir à distance les conceptions dominantes, anthropomorphistes ou mécanistes ou encore lui attribuant

[100] Pour rappel, la gouvernementalité est un concept complexe impossible à résumer ici. Il nous intéresse notamment par la relation entre rationalité gouvernementale − qui agit à l'intérieur du gouvernement, en particulier par des logiques de technicisation des enjeux de gouvernement, mais aussi à l'extérieur du gouvernement − et les savoirs sur lesquels ils s'appuient, influencés par l'économie politique. La cible de la gouvernementalité est la « gestion » de la population (historiquement couplée à celle de la richesse), par des dispositifs de pouvoir et des appareils de savoir qui agissent et contraignent l'agir et la pensée des individus, influençant ces « techniques de soi », c'est-à-dire la manière dont les sujets se rapportent à eux-mêmes et rendent possible le rapport à autrui (cf. notamment Foucault, 2004b).

un rôle instrumental (au service d'intérêts économiques et idéologiques) : « L'État ce n'est rien d'autre que l'effet mobile d'un régime de gouvernementalité multiple » (Foucault, 2004a, p. 79). Il propose donc un cadre d'analyse orienté sur les techniques de gouvernement, les pratiques qui constituent la matérialité tangible de l'État. Par ailleurs, influencé par les périodes et les mouvements post-soixante-huit, Foucault s'intéresse aux luttes concrètes et à leurs conditions de développement qui transforment la réflexion sur le sujet :

> […] chaque lutte se développe sur un foyer particulier de pouvoir […]. Et si désigner les foyers, les dénoncer, en parler publiquement, c'est une lutte, ce n'est pas parce que personne n'en avait encore conscience, mais c'est parce que prendre la parole à ce sujet, forcer le réseau de l'information institutionnelle, nommer, dire qui a fait quoi, désigner la cible, c'est un premier retournement du pouvoir, c'est un premier pas pour d'autres luttes contre le pouvoir (Foucault, 2001k, p. 1181).

Pour Foucault, ces discours de lutte confisquent au moins un instant le pouvoir de parler de l'institution en jeu, et s'opposent en cela au secret. Son intérêt pour les relations de pouvoir à des niveaux micro, vise le changement social : « rien ne sera changé dans la société si les mécanismes de pouvoir qui fonctionnent en dehors des appareils d'État, au-dessous d'eux, à côté d'eux, à un niveau beaucoup plus infime, quotidien, ne sont pas modifiés » (Foucault, 2001l, p. 1626). Pour cette raison, l'étude de l'instrumentation dans la gouvernementalité est « un moyen de mieux comprendre les modalités par lesquelles l'action publique s'efforce d'orienter les relations entre la société politique (via l'exécutif administratif) et la société civile (via ses sujets administrés), mais aussi entre les sujets eux-mêmes » (Lascoumes, 2004, paragr. 11).

Une partie importante des travaux de Foucault est centrée sur l'étude historico-philosophique de la rationalité gouvernementale et de ses relations avec la gouvernementalité, jusqu'à la gouvernementalité néolibérale actuelle (Dardot et

Laval, 2010 ; Foucault, 2004a). Foucault montre dans ses travaux que les sociétés modernes privilégient le contrôle par la temporalité, à plus forte raison lorsque le néolibéralisme est à l'œuvre (Foucault, 2004a, Leçon du 21 mars 1979). Avec la société industrielle et productiviste, il faut que « l'appareil de production puisse utiliser le temps de vie, le temps d'existence des hommes. C'est pour cela et sous cette forme que le contrôle s'exerce ». Ce qui est visé, c'est « l'extraction maximale de temps » transformée en « temps de travail » et mis sur le marché. Cette extraction maximale de temps est la première fonction des institutions d'assujettissement. Foucault évoque un *pouvoir polymorphe, polyvalent*, avec le plus souvent une forte composante économique, mais aussi politique qui donne des ordres, prend des décisions, assure des fonctions telles que la production, l'apprentissage selon les institutions concernées, plus spécifiquement celles qu'étudie Foucault et qu'il qualifie d'institutions de séquestration, avec un droit de punir et de récompenser. Dans de telles institutions (prisons, hôpitaux, écoles), ce pouvoir cherche à assurer le contrôle institutionnel de l'exhaustivité des temporalités des êtres humains par leur mise en marché. Ce pouvoir polymorphe s'appuie sur un autre type de pouvoir transversal, en même temps qu'il le met en œuvre, il s'agit d'un *pouvoir épistémologique*

> […] pouvoir d'extraire des individus un savoir et d'extraire un savoir sur ces individus soumis au regard et déjà contrôlés par ces différents pouvoirs […], savoir qu'eux-mêmes [les individus] ont formé et qui sera retranscrit et accumulé selon de nouvelles normes, ou bien des objets d'un savoir qui permettra aussi bien de nouvelles formes de contrôle. (Foucault, 2001h, p. 1488).

Ces réflexions rappellent celles formulées par les postures critiques de Kurz et Postone.

L'intérêt des travaux de Foucault pour notre recherche est donc multiple. Il permet d'alimenter autant notre posture critique, que les dimensions spatiales et temporelles,

mais aussi pour le champ éducationnel. Nous profiterons néanmoins des critiques relatives aux approches foucaldiennes que l'on rencontre dans la littérature de recherche, discutées par Rui (2013) dont les travaux portent sur les démarches participatives. Ces critiques dénoncent souvent l'approche « fonctionnaliste » dont fait preuve Foucault, notamment autour de ces modes d'assujettissement, ainsi que des limites de la « fusion savoir/pouvoir ». Autant d'éléments qui nous permettront d'affiner et de nuancer notre réflexion. Par exemple, il conviendra d'envisager les logiques de solidarités entre acteurs, leur pouvoir d'agir et d'imaginer au sein de la tension entre pouvoir et résistance, l'analyse fine des pratiques de résistance des acteurs en rapport avec les temporalités environnementales et la dynamique dialogique du savoir en contexte de participation institutionnalisée dans le cadre référentiel du développement durable. Rui (2013) suggère de s'interroger également avec Foucault, sur les capacités de résistance et de subjectivation politique autonome qu'autorise la sphère publique. Au final, les analyses et les concepts de Foucault sont pertinents par leur portée opérationnelle pour notre recherche au moins sur trois aspects :

- le couple savoir/connaissance considéré du point de vue d'une mise en ordre générale du monde passant par une rationalisation des pratiques, de l'agir et surtout une mise en ordre des discours ;

- le système savoir/pouvoir et les concepts opératoires de dispositifs de pouvoirs notamment et d'appareils de savoir ;

- Le processus de rationalisation/subjectivation au cœur duquel se trouve le rapport au savoir dont nous travaillerons la tension, à partir notamment de l'analyse des technologies et des stratégies intervenant dans les relations de pouvoir structurant les façons de faire des acteurs ;

- L'attention portée à l'étude des modes de subjectivation/objectivation et d'assujettissement/résistance dans le développement général des personnes et la constitution des acteurs individuels ou collectifs au sein du système savoir/pouvoir contextualisé.

2.3.4.4 Le concept d'expertise citoyenne en vue de la discussion

Le concept d'expertise citoyenne sera essentiellement abordé dans la partie discussion. Il s'agira notamment de discuter des résultats à l'aune des conditions propices au développement d'une expertise citoyenne visant le renforcement du pouvoir-agir (*empowerment*) des habitants.

L'expertise citoyenne n'est pas un concept stabilisé et par conséquent n'est pas identifiée par un vocabulaire unifié. L'expertise citoyenne est tour à tour qualifiée de « contre-expertise », « expertise d'usage », ou « expertise associative ».

En France, la littérature de recherche qui croise l'expertise citoyenne avec les questions environnementales fait souvent référence à la lutte contre le nucléaire et les OGM de la fin des années 90, comme repères de son émergence (de Carvalho, 2013 ; Gaudillière et Joly, 2006 ; Marignac, 2007 ; Testart, 2006 ; Topçu, 2008a). Lors du premier Grenelle de l'environnement en 2007, dans le groupe 5 travaillant sur la thématique de la « démocratie écologique », plusieurs associations de la société civile ont défendu une proposition de loi sur l'expertise citoyenne et le statut des lanceurs d'alerte[101]. Elle définissait l'expertise citoyenne comme un processus de mobilisation

[101] Plusieurs documents font référence à cette proposition de loi. Sur le site de l'association Adequations.org : http://www.adequations.org/spip.php?article592.

de l'intelligence collective face à la crise environnementale et comme la garantie de la liberté scientifique non influencée par des enjeux économiques.

À partir de la littérature de recherche, nous dégagerons quelques constantes à propos de l'expertise citoyenne :

- Elle témoigne de la démocratisation de l'éducation scolaire et d'une certaine élévation des connaissances de la population. Elle témoigne de la prise de conscience de savoirs concurrentiels acquis ou accessibles notamment grâce aux nouvelles technologies informatiques et communicationnelles. Ces savoirs sont susceptibles de concurrencer le savoir des élus responsables des affaires communales, et le cas échéant, d'interroger le savoir issu de l'expertise scientifique dans une visée de critique citoyenne prospective.

- Elle intervient dans le cadre de démarches participatives et cherche à ouvrir un espace de négociation qui favorise la mise en œuvre d'un dialogue des savoirs entre parties prenantes. Dans la littérature francophone, elle est associée à l'idée de « gouvernance inclusive » (de Carvalho, 2013 ; Gaudillière et Joly, 2006 ; Marignac, 2007 ; Testart, 2006 ; Topçu, 2008b).

- À la différence de l'expertise de contenu qui relève de la science, l'expertise citoyenne relève de valeurs et de la conscience. Elle implique de prendre le risque de la conflictualité entre plusieurs instances de savoir qui se trouvent interpelées dans leurs identités mêmes et peut contribuer à dynamiser des projets territoriaux.

- Elle ouvre sur une revendication du droit à l'information et à l'expertise et de son accessibilité, ainsi que le droit à la participation démocratique en s'inscrivant dans la dialectique représentation/légitimation politique.

- Elle met en jeu une double dialectique entre savoir et pouvoir, entre savoirs d'experts, scientifiques ou politiques et savoirs « profanes » ou d'usage, professionnels, savoirs locaux, savoirs formels négligés ou ignorés par l'expertise mobilisée par les décideurs.

- En tant qu'elle est productrice de savoirs, l'expertise citoyenne n'équivaut pas à dénier la validité des savoirs académiques, ni même à entrer dans une compétition pour une quelconque suprématie. La plupart des mouvements associatifs appellent à une reconnaissance de l'expertise citoyenne « en tant que productrice de savoirs pratiques de l'action publique, de savoirs savants, mais aussi critiques par rapport à l'institution elle-même, aux institutions » (Lochard et Simonet-Cusset, 2003, p. 131).

- Elle est pourvoyeuse de savoirs locaux à même de capter le concret, car ancrée dans le terrain et le vécu des populations locales participant à cette production de savoirs. Ces savoirs locaux auraient l'avantage d'être immédiatement disponibles et de ne pas subir les décalages qui affectent les recherches académiques.

- Elle s'inscrit dans le contexte du développement de la « démocratie technique » en tant qu'outil de connaissance et processus d'éducation auprès des adultes. Elle ne remettrait pas toujours pour autant en question les modèles éducatifs classiques, axés sur les coupures catégorielles instituant des pratiques matérielles et discursives « divisantes » (science/conscience, expert/« profane », élite des décideurs rationnels/masse des citoyens irrationnels).

Dans une perspective d'éducation relative à l'environnement, Fortin-Debart (2004) associe l'expertise citoyenne aux démarches participatives et prend acte que « les

questions environnementales ne relèvent pas uniquement des décisions politiques et d'expertises scientifiques, mais engagent également une prise en charge individuelle et collective par l'ensemble des citoyens » (Fortin-Debart, 2004, p. 142). Les questions environnementales et technoscientifiques sont souvent interdisciplinaires et socialement vives. Face à des savoirs scientifiques devenus hyperspécialisés, des savoirs contextuels émanant de la société civile sont souvent plus pertinents pour cerner les implications sociales, économiques et politiques en jeu dans les territoires de vie des acteurs concernés. Mais plus qu'un enjeu de validité de l'expertise citoyenne, il s'agit d'un enjeu de légitimité des savoirs mobilisés étroitement associé à des enjeux de pouvoir autour du jugement.

Fortin-Debart (2004, p. 144) définit donc l'expertise citoyenne comme « une maîtrise contextuelle et élargie d'une question technoscientifique, suffisante pour participer à des prises de décisions ».

Dans notre recherche, l'expertise citoyenne sera envisagée dans une perspective de contextuelle au sens de contexte spatial, mais aussi éducatif[102]. C'est-à-dire qu'il s'agira d'examiner les conditions de possibilité pour qu'advienne ou émerge une situation spatiale légitimant les savoirs citoyens dans la mise en problème d'un questionnement environnemental. Nous tenterons de discuter les conditions donnant « lieu » ou créant le bon « espace » public de problème, couplé à « un temps trouvé » favorable à une prise de décision partagée concernant l'usage des réalités socioécologiques et territoriales, ainsi que le suivi des projets par les habitants du territoire concerné.

[102] Le contexte spatial renvoie à l'ensemble des conditions de possibilité pour qu'une réalité spatiale advienne. Élargi à l'éducation, nous proposons que le contexte spatial-éducatif corresponde à l'ensemble des conditions de possibilité pour qu'une situation éducative advienne donnant lieu à une réalité spatiale favorable à cette même situation éducative.

2.4 Conclusion

Nous avons souhaité constituer un cadre théorique ambitieux et détaillé, à la fois en raison des enjeux que recoupe notre sujet, notamment politiques, mais aussi en raison de l'abondante littérature recoupant nos différents centres d'intérêt, selon une perspective interdisciplinaire : littérature de recherche relative aux sciences sociales et politiques sur l'objet de la participation, en lien avec l'étude du discours liée à la dialogique, littérature recoupant les sciences de l'environnement, la géographie et l'éducation, avec des incursions en philosophie et en histoire.

Dans cette perspective, nous avons opté pour un cadre théorique dit du systémisme dialogique qui articule quatre propositions : *l'hypercomplexité* socioécologique, ouvrant sur une nécessaire *dialogique* du savoir environnemental et des acteurs qui portent de tels savoirs, dialogique qui renforce la dimension *discursive* essentielle à tout système social. Cette dimension discursive traverse tout objet social, sachant que nous essaierons d'envisager ces objets sociaux dans une perspective systémique, autant que faire se peut. Cette ambition théorique vise l'articulation entre la dialogique du savoir environnemental et les temporalités environnementales, mais également l'acteur et le système, qu'il soit territorial ou socioécologique. Par ailleurs, nous avons exploré un spectre de propositions en éducation des adultes et en éducation relative à l'environnement dans la double perspective de notre objet de recherche qui porte attention aux relations entre dialogique du savoir environnemental et temporalités environnementales. Notre cadre conceptuel essaie de rendre compte de cette exploration. L'acteur et le projet d'habiter seront, dans leur association, au fondement de la dialogique du savoir environnemental. Quant aux temporalités environnementales, elles restent un enjeu majeur dans tous les champs mobilisés en lien avec l'étude de la dialogique du savoir environnemental, dans son triptyque (réflexivité, intersubjectivité, interobjectivité). L'expertise citoyenne sous-

tend notre recherche et sera un horizon pragmatique que nous envisagerons en fin de thèse.

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre aborde la méthodologie de la recherche. En premier lieu, il s'agira de clarifier le positionnement de la recherche, notamment ses présupposés ontologiques et épistémologiques. Nous présenterons ensuite la stratégie globale de la recherche, soit l'étude de cas, puis nous expliciterons l'opérationnalisation d'une telle recherche à travers les différentes stratégies de collecte et d'analyse de données.

3.1 Présupposés épistémologiques et ontologiques de la recherche

Afin de faire le lien entre les choix théoriques et méthodologiques de cette thèse, il convient de clarifier les présupposés épistémologiques et ontologiques de la recherche, à plus forte raison en recherche qualitative envisagée dans une perspective critique.

3.1.1 Une recherche qualitative

Cette recherche critique s'ancre dans la recherche qualitative. Denzin et Lincoln (2011) insistent sur le rôle joué par la succession entrelacée de différents paradigmes

pour définir la recherche qualitative. Dans la recherche qualitative actuelle, il s'agit de construire un dialogue entre différents paradigmes, en référence à l'expression de Guba (*The paradigm Dialog*, 1990, cité dans Denzin et Lincoln, 2011, p. 1). Une recherche ainsi envisagée se place dans une perspective multidisciplinaire et mobilise différentes méthodologies afin de mieux comprendre la complexité des réalités sociales dans leur contexte.

Plus précisément, cette recherche s'inscrit dans une ontologie relativiste associée au paradigme constructiviste (Lincoln *et al.*, 2011 ; Sauvé, 2005). La vision du monde engagée postule que les réalités sont locales et spécifiques, dépendantes du processus intersubjectif de co-construction entre les acteurs impliqués dans la recherche, renvoyant à un impératif double, celui de comprendre et d'éclairer la diversité des conceptions de la réalité fondée de manière plurielle, socialement et expérientiellement. Le chercheur doit ainsi se considérer comme « facilitateur de la reconstruction multivocale » des acteurs et des cultures en jeu (Geertz, 1973 ; Lincoln *et al.*, 2011, p. 110), manifestant ainsi ses compétences démocratiques et dialogiques en opposition à un certain modèle classique expérimentaliste (Howe, 2004). Il s'agit d'étudier l'expérience humaine en relation avec des échanges de savoirs donnant lieu à des prises de position multiples aussi bien politiques qu'éthiques, au cœur des préoccupations de la recherche qualitative (Nelson *et al.*, 1992, p. 4, cité dans Denzin et Lincoln, 2011, p. 6).

Cette recherche se placera dans la perspective d'un socioconstructivisme critique et réaliste, qui considère que les entités sur lesquelles portent les discours ont une existence indépendante des attitudes épistémiques et des affirmations qu'on énonce à leur sujet, mais que de tels objets peuvent avoir différentes significations en fonction du champ symboliques dans lequel ils sont appréhendés (Lévy, 1999 ; Lévy et Lussault, 2003, p. 210 ; Sauvé, 1997). Une telle épistémologie dialogique et

dialectique sous-tend le courant de la critique sociale en éducation (Carr et Kemmis, 1986 ; Kincheloe, 2005 ; Kincheloe *et al.*, 2011), et plus particulièrement en éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2005, p. 37-38). L'éducation relative à l'environnement et plus spécifiquement l'éducation auprès des adultes relative à l'environnement partagent la plupart des présupposés théoriques et praxiques sur lesquels se fonde le courant de la critique sociale (Clover, 2003 ; Haugen, 2009 ; Lange, 2010 ; Villemagne, 2008). Ce courant porte attention à la visée transformatrice des relations entre acteurs et réalités environnementales en ce qui a trait aux trois types d'oppression ou d'inégalités mentionnées par Sauvé et Panneton (2011, p. 6) et citées en introduction.

En plus de croiser l'épistémologie constructiviste et la théorie de la critique sociale, cette recherche s'ouvre à d'autres paradigmes, notamment le paradigme dit participatoire et postmoderne (Lincoln *et al.*, 2011)[103]. L'une des implications ontologiques d'une telle posture est l'émancipation de la recherche par rapport aux hypothèses modernistes d'une objectivité de la réalité qui structurent les perspectives scientistes.

Le croisement de perspectives théoriques[104] rend nécessaire la mise en œuvre d'un *dialogue* entre participants à la recherche visant la *négociation* de ce qui sera considéré comme « vrai » ou valide, autrement dit, la construction d'« un test commun de validité par l'argumentation des participants au sein d'un discours »

[103] Lincoln *et al.* (2011) associent le paradigme participatif au moment postmoderne défini par sa visée de transformation basée sur une participation démocratique entre le chercheur et le sujet.

[104] Au terme de « paradigme » entendu comme système de croyances qui attache son utilisateur à une vision du monde particulière », nous préférons celui de « perspective », moins développée qu'un système avec pour le chercheur, des possibilités de croisements plus aisées selon Denzin et Lincoln (2011, p. 5).

(Lincoln *et al.*, 2011 p.120). Nous retrouvons ainsi les régimes de véridicité contextualisés de Foucault ou encore le concept pragmatique de validité envisagé selon une optique communicationnelle par Rorty, ces deux auteurs s'inscrivant dans une mise en cause antifondationaliste d'une vérité ou validité universelle.

Un tel croisement de perspectives théoriques se justifie par un ancrage en recherche qualitative assumant la posture de « chercheur-comme-bricoleur-interprétatif » (Denzin et Lincoln, 2011 ; Kincheloe *et al.*, 2011), qui sollicite une diversité d'influences théoriques pour mieux cerner la complexité du réel, à plus forte raison pour une recherche portant sur la dialogique du savoir et des acteurs qui les portent au sein de situations territoriales et participatives en relation avec des problématiques environnementales caractérisées par l'incertitude et la complexité.

3.1.2 Croisement de perspectives théoriques et conception de la connaissance

3.1.2.1 Perspectives collaboratives et conception de la connaissance

L'objet de recherche est le phénomène de la dialogique du savoir impliquant des échanges entre acteurs issus des communautés concernées, considérant la prise en compte des temporalités environnementales.

Une remarque de C. Couture *et al.* (2007, p. 210) permet de clarifier la portée collaborative de ce type de recherche. Ces auteurs nuancent entre « recherche collaborative » impliquant la construction d'un objet de recherche partagé qui fait des praticiens des co-chercheurs (Desgagné, 2001), et « une recherche portant sur le processus de collaboration ». Notre recherche ne sera pas collaborative, mais nous resterons attentifs à la création de nouveaux savoirs, surtout s'ils sont co-construits de

manière collaborative. D'autres aspects pourront être ponctuellement utilisés, tels que certains critères de rigueur méthodologique de la recherche collaborative.

Anadón (2007) rappelle que le modèle de la recherche collaborative s'est développé récemment en éducation pour éclairer la pratique éducative. Il met à contribution des expertises différentes et permet de construire un savoir qui ne pourrait être le même s'il n'était pas conçu conjointement. Une telle recherche remet en question un processus de production objectiviste de connaissances scientifiques et avec lui, un double rapport hiérarchique : rapport au savoir des acteurs concernés ; rapport entre chercheurs et participants. Le rapport au savoir et la connaissance produite sont discutés dans une perpétuelle négociation des points de vue, tenant compte des enjeux du contexte. La connaissance a de multiples facettes en raison de la multiplicité des sources de sa mobilisation et de son interprétation et le rapport à la vérité s'en trouve modifié. La relativisation de l'opération univoque, impartiale et neutraliste de la véridicité impose dans le cadre de notre recherche que l'on croise les domaines de connaissances entre sciences biophysiques et sociales, et les régimes de connaissance de type scientifique et de type citoyen[105].

3.1.2.2 Une dynamique de recherche critique

Cette recherche s'inscrit dans une perspective critique qui influencera ma posture en tant que chercheur, ainsi que le rapport à la connaissance et à l'action dans cette

[105] Dans la mesure du possible, cette recherche évite de qualifier les connaissances de « profanes », terme connoté se rapportant à l'ordre religieux, non sans continuité épistémique avec une certaine conception de la « science toute faite » (Latour, 2001a), donnant lieu à une dichotomie entre connaissance scientifique associée à un ordre anthropologique et un imaginaire du « sacrée », opposée à la connaissance profane, du non « initiée ». Une telle dichotomie est reproduite socialement par les modèles d'enseignement traditionnels (instructionniste, rationnel par exemple).

recherche. Le réalisme critique sous-tend la perspective épistémologique de la critique sociale (Lincoln *et al.*, 2011 ; Sauvé, 2005). Selon le géographe Lévy (1999), sa proposition d'un « constructivisme critique » intègre une telle ontologie. Ce réalisme est souvent qualifié d'historique, considérant que la réalité virtuelle est façonnée par les valeurs sociales, politiques, culturelles, économiques, ethniques, qui se sont cristallisées à travers le « temps » (Lincoln *et al.*, 2011 ; Steinberg, 2014). La nature même de la connaissance est intrinsèquement historique, en référence au processus d'accumulation de la connaissance et du système d'intentionnalités associé qu'il convient de contextualiser.

Notre recherche s'intéresse aux logiques éducatives aliénantes, susceptibles de faire perdurer des inégalités socioécologiques et des entraves au dialogue des savoirs ou encore au pouvoir-agir des habitants en lien avec leurs territoires de vie. En cela, elle s'inscrit dans « l'éducation relative à l'environnement socialement critique » dont l'ontologie est celle du réalisme critique, fréquemment associé au courant de la critique sociale (Orellana *et al.*, 2008 ; Sauvé, 2005). Par ailleurs, le réalisme critique est aussi mobilisé par le courant des questions socioécologiquement vives. En effet, dans la perspective d'un réalisme critique qu'il convient de distancier d'un relativisme radical, Simmoneaux (2011, p. 117-118) insiste sur le fait qu'« il est difficile de considérer que le discours scientifique n'est pas porteur de spécificités déterminantes en termes de savoirs ; l'activité scientifique met en œuvre des formes de rationalité spécifique et nécessaire à la compréhension du monde et à l'action ». Cette question des rationalités en jeu dans la construction et le dialogue des savoirs est en effet au centre de notre réflexion sur les enjeux épistémologiques de la dialogique du savoir environnemental.

En outre, Corroyer (2016, p. 41) soulève qu'en lien avec une critique de la norme « dialogique », au sein même des partisans du consensus (concordisme), c'est-à-dire

des partisans de la théorie délibérative, « des dialogophiles modérés font valoir un réalisme critique contre la norme 'dialogique', qui, à trop s'abstraire de l'empirie démoralisante qu'elle est censée régir, tombe dans l'impuissance des utopies régulatrices » (le « dialogisme » habermassien). Corroyer signale que ce « scrupule d'objectivité » ouvre sur des raisonnements dialectiques cherchant à intégrer la structure hétéronome des rapports de pouvoir, ou de conflit, qui traversent le dialogue sans s'y laisser dissoudre (Cusset, 2001 ; Raulet, 1996 ; Sintomer, 1999). À noter que Jacques (1985) s'inscrit dans un réalisme critique qui tente de penser la tension entre le réel et son irréductibilité, comme étant « l'évènement qui dans son irruption échappe au programmable et menace le calculable » (p. 534). La réalité est présente dans le langage par la présence d'index (la référence) et la recherche d'énoncés vrais en lien avec le réel, vérifiables en dehors du langage. Mais, le caractère extralinguistique de la réalité, ou encore « l'extériorité du réel s'atteste par l'existence au moins provisoire de théories catégorialement concurrentes » (p. 535). Cette articulation permet à Jacques de penser la communication aussi bien en liaison avec la science, par une conception dialogique de son processus de véridicité et de rapport au réel, qu'avec des questionnements de sens commun, puisqu'une « continuité érotétique » existe entre science et questions de la vie quotidienne. En effet, c'est l'interrogation qui conditionne radicalement notre rapport au monde. Enfin, cette posture permet de mettre à distance une conception absolutiste du vrai et l'alternative habituelle entre réalisme métaphysique (le monde constitue une totalité de faits indépendants de l'esprit) et perspective internaliste et relativiste (on dispose à l'intérieur d'une théorie de la question de savoir de quelles entités est constitué le monde réel). En effet, pour Jacques, il faut être au moins deux pour qu'il y ait un vrai, un réel, et d'abord un sens. Ce postulat lui permet d'articuler « manifestation du réel et celle de la communicabilité du sens » (p. 538).

À l'opposé, les dialogophobes posent la question axiologique selon une perspective agonistique :

> […] l'irénisme pieux de la « réconciliation par la discussion » cèle la violence bien réelle du consensus en son emprise totalitaire : la normalisation de l'ordre dominant, unification factice d'une réalité divisée, est entretenue et restaurée par une police discursive du « bon sens » (Corroyer, 2016, p. 41).

Afin d'éviter cet « idéalisme intersubjectif » et ses « 'Universaux de la communication' qui fourniraient les règles d'une maîtrise imaginaire des marchés et des médias » suivant Deleuze et Guattari (1991, p. 12), seule la productivité du conflit est susceptible de rendre justice au tort que les conformations « dialogiques » infligent aux voix dissonantes, suivant Lyotard (1983) et Rancière (1995), ce dernier prônant pour résister à cette conformation dialogique, la « division du sens » (discorde) afin de « le rendre à sa multiplicité plurivoque pour forcer des réalités incompatibles à loger dans un même monde de référence ». Nous reconnaissons ici les principes des tenants de la démocratie agonistique (Blondiaux, 2008a ; Hayat, 2013 ; Mouffe, 1999, 2013 ; Vitiello, 2011). Or, selon Corroyer (2016), ces deux postures, dialogophiles contre dialogophobes, limitent la critique qui « restera suspendue entre l'impossibilité pour l'agonistique de se donner raison et, pour le concordisme, de fonder sa prétention à résoudre les dilemmes normatifs » (p. 41). Il propose donc d'en arriver à une critique de second degré qui rejette l'hypostase métaphysique qui essentialise le dialogue, considéré comme porteur d'une vérité intrinsèque (*logos*) du langage humain en même temps qu'il porte une finalité éthique (*telos*). Ainsi, la réalité authentique selon Corroyer se trouve distribuée entre entretiens « communicationnels » (purs, réguliers, réussis), tandis que les simulacres « stratégiques » (corrompus, déviants, ratés) sont stigmatisés, tel qu'en témoigne Krieg-Planque (2012) à l'égard de la stigmatisation de l'ambigüité, pourtant inhérente au discours, axiologie qui demeure structurante dans l'éducation, non sans apories quant à l'appréhension des interactions dans la vie réelle, et et encore davantage en

politique. Aussi, pour Corroyer et ses collègues (Lavelle *et al.*, 2016), une pensée véritablement critique serait post-dialogique, afin d'appréhender les conditions non dialogiques de la communication et de rétablir le monologue dans ses droits (cf. Figure 2.3).

Cette recherche prêtera donc tout particulièrement attention à la production de connaissances contextualisées, à ses rapports hiérarchiques, à sa capacité transactionnelle ancrée dans l'interaction entre personnes et environnement et aux relations entre connaissance, savoir, apprentissage et action. En effet, les réalités socioécologiques et les concepts qui tentent de les penser sont « hybridés » (Berque, 2000b ; C. Bertrand et Bertrand, 2002 ; Robic et Mathieu, 2001), autant subjectivés (phénomènes perçus, sensibles) qu'objectivés (réalités vécues, agencées) dans un processus de construction dialectique qui n'est pas sans rapport avec la tension épistémologique qui traverse les sciences de l'environnement, entre sciences biophysiques et sciences sociales.

Dans une recherche qui croise socioconstructivisme[106], critique sociale et certains apports des perspectives dites « postmoderne » et « participatoire » (Lincoln *et al.*, 2011), nous resterons attentif à une production de savoirs susceptible de catalyser le changement social, ou encore qui renforce un certain épanouissement humain ancré dans l'expérience vécue et partagée entre acteurs, ainsi qu'un apprentissage mutuel

[106] Le terme de « socioconstructivisme » sera préféré à celui de « constructivisme » en premier lieu en raison de notre ancrage en éducation, ce concept renvoyant à une théorie centrée sur l'apprentissage insistant sur le rôle des interactions sociales et culturelles − notamment et à la suite des travaux de Vygotski, et à ses remarques à l'égard du constructivisme piagétien − entre le Sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde. En second lieu, nous prendrons quelques distances avec un constructivisme radical tel que Latour ou Von Glaserfeld peuvent le décliner.

s'appuyant sur un équilibre entre autonomie, co-opération et positionnement au sein d'une ou de plusieurs cultures (Heron et Reason, 1997).

Outre les auteurs appartenant au courant de la critique sociale, nous mobiliserons les travaux des chercheurs campés dans le champ des « sciences de la participation », mais déployant une posture critique (Bacqué et Sintomer, 2010 ; Blatrix, 2012 ; Carrel, 2013 ; Rui, 2004). Les logiques descendantes de pouvoir et de savoir jouent à plein dans les démarches participatives, même si nous considèrerons le potentiel d'émancipation et de formativité de telles démarches. Elles sont susceptibles de conforter les inégalités environnementales et de renforcer des conditions d'existence délétères ou aliénantes, en limitant les « capacités d'agir sur l'environnement et d'interpeler la puissance publique pour transformer le cadre de vie » (Laigle et Oehler, 2004, cité par Rémi Barbier et Larrue, 2011, p. 94). La connaissance est un pouvoir, rationnellement et dialogiquement construit (Kilgore, 2001 ; Kincheloe *et al.*, 2011 ; Lincoln *et al.*, 2011), un savoir pour pouvoir agir sur les réalités environnementales souvent décontextualisées dans les discours scientifiques ou médiatiques. La prise en compte des temporalités environnementales dans la construction dialogique de savoirs pourra contribuer à nourrir l'approche critique et son ontologie réaliste, en inscrivant les relations entre réalités socioécologiques, rapports de pouvoir et valeurs associées dans une historicité critique.

3.1.2.3 Une posture d'analyse inspirée du « pessimisme méthodologique »

Dans cette recherche, nous serons sensible à une posture méthodologique développée dans le champ des « sciences participatives », celle dite du « pessimisme

méthodologique », développée par Chauveau (1997)[107], accompagné par Lavigne-Delville (Chauveau et Lavigne-Delville, 1998 ; Lavigne-Delville, 2011a). Selon Chauveau (1997),

> […] l'exercice du « pessimisme méthodologique » vise à expliciter les critiques et insatisfactions qu'inspire la mise en œuvre de l'approche participative, à les dédramatiser en montrant *qu'elles correspondent à des situations somme toute « sociologiquement normales »*, eu égard aux conditions locales et à l'environnement socioéconomique ; à les rendre constructives en assumant pleinement les limites et les difficultés de la participation (p.79, souligné par lui et cité dans (Lavigne-Delville, 2011a, p. 5).

Il s'agit de « rendre explicites les critiques qui restent le plus souvent diffuses et implicites, mais qui prévalent souvent dans les milieux chargés de promouvoir la participation. Elles concernent les difficultés pratiques résultant des conflits d'intérêts, d'informations insuffisantes sur des contextes spécifiques, du manque de temps et des procédures administratives défectueuses (Chauveau et Lavigne-Delville, 1998, p. 154-155). Ce regard réaliste sur la « participation cachée »[108] et sur la diversité des acteurs et de leurs logiques ouvre sur une analytique des situations participatives s'inspirant, semble-t-il, de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg

[107] Chauveau a travaillé en socio-anthropologie, en Afrique, autour de l'objet du développement, auquel il donne la première formulation empirique « il y a développement là où il y a des développeurs » (cité dans Muller, 2010). Il axe ensuite son travail sur l'innovation en agriculture et la participation à partir d'une double orientation : le « populisme bureaucratique » (Chauveau, 1994) et la « participation cachée » des populations (Chauveau et Lavigne-Delville, 1998). Ses deux chantiers fondent une socio-anthroplogie de la participation comme dispositif de gestion des rapports entre « développeurs » et « développés » sous le double angle de son histoire institutionnelle et de ses effets sociologiques.

[108] Selon Lavigne-Delville (2011b; voir aussi Chauveau et Lavigne Delville, 1998) évoquant le travail de Chauveau (1994), l'essentiel de la participation reste caché aux yeux des opérateurs de développement pour deux raisons. La première est qu'il s'agit de manœuvres et de subterfuges qui, pour être efficaces, doivent rester discrets. La seconde est que les opérateurs de développement eux-mêmes rejettent ce genre d'initiative hors du domaine de la participation, celle qui va dans le sens prévu par les projets.

(1977), mais pour partie seulement, car ils l'adaptent à leurs terrains. Ainsi, ils proposent de croiser la thématique de la négociation avec celle de « la communication dans l'affrontement » : « reconnaître l'existence de groupes aux logiques contradictoires, mais néanmoins légitimes, reconnaître qu'une réalisation est avant tout le fruit de compromis sociopolitiques, aboutit à faire éclater la notion vague de participation au profit de celle de négociation » entre acteurs hétérogènes (Chauveau et Lavigne-Delville, 1998, p. 165). Ces auteurs tentent donc de construire par leurs travaux, une alternative critique à l'idéal habermassien d'une « démocratie dialogique » par une attention particulière à la contextualisation des stratégies et des jeux sociopolitiques d'acteurs envisagés d'un point de vue socioanthropologique, rejoignant en cela l'approche post-dialogique prônée par Lavelle *et al.* (2016). Ce « pessimisme méthodologique » doit permettre d'éviter deux dérives opposées qui parasitent les débats sur la participation et sa mise en œuvre selon Chauveau : la *rhétorique participative* adossée à un « populisme idéologique et bureaucratique »[109] qui la sous-tend, reposant sur la croyance naïve dans l'ingénierie sociale et de ses savoirs, et son contraire, la *rhétorique du pessimisme idéologique*, qui consiste à penser que tout projet participatif est voué à être récupéré par les plus forts et les mieux nantis (rhétorique fataliste surestimant les manipulations et sous-estimant les changements introduits, faisant le jeu d'une théorie du soupçon qui condamne à l'inaction).

[109] Le « populisme bureaucratique » est certes défini dans l'horizon des projets territoriaux et ruraux de développement en Afrique, mais ses aspects principaux nous semblent pertinents, au-delà d'un tel contexte. Chauveau (1994, p. 45) le définit comme « l'idéal type de l'autorité et de la légitimité caractéristique des valeurs de la culture du développement ». Il serait cette combinaison structurelle et paradoxale, inhérente aux dispositifs de développement, qui « prétend en définitive concilier les vertus de l'efficacité dépersonnalisée de la bureaucratie (entendue comme idéal-type d'organisation) et les vertus de la communauté, de la solidarité, et des particularismes qui sont censés régir les paysanneries africaines ».

Une telle posture méthodologique jouera, dans notre recherche, un rôle de contre-discours à l'état latent, susceptible de soulever des « explications rivales » à nos conclusions relatives à la participation publique et à la mobilisation associée des acteurs et de leurs savoirs, ainsi qu'aux enjeux afférents ; en somme, une sorte d'autofalsifiabilité potentielle d'ordre réflexif[110], sachant que notre recherche puise plutôt à la source de la critique sociale. Or, cette posture théorique peut avoir pour inconvénient de « lisser » la complexité du social − à plus forte raison lorsqu'il s'agit de l'hypercomplexité socioécologique, notamment par des concepts aussi larges qu'aliénation, émancipation, conscience pour n'en citer que quelques-uns, adossés à une posture d'ordre idéologique et normative que l'acteur vit l'aliénation, sans en avoir « pleinement conscience » (ou plus problématiquement parlant, une « fausse conscience »), et donc qu'il faut l'émanciper. Cela étant, les propositions de Keucheyan (2014, 2016) et d'autres auteurs de la critique sociale retrouvent cette volonté de ne pas céder à certaines « inivisibilisations », afin justement d'appréhender cette hypercomplexité socioécologique, tout en évitant certaines abstractions. Ils considèrent que la Nature et l'environnement demeurent le grand impensé des théories de l'intersectionnalité cherchant à articuler de manière théorique et praxique les approches en termes de « race », de classe et de genre.

[110] Birnbaum, historien et sociologue français, à l'occasion de la présentation de son dernier livre « Où va l'État. Essai sur les nouvelles élites du pouvoir », explique, non sans une pointe d'humour, qu'il s'est « popperisé », qu'il s'est auto-réfuté puisqu'il pensait écrire au départ, un livre sur la fin de l'État. Chemin faisant, il montre que l'État résiste au détricotage qu'il doit affronter et se maintient tant bien que mal, souhaitant en cela nuancer les constats qu'il considère comme simplistes et qui émaneraient d'une pensée populiste qui serait très présente en sociologie, d'un État soumis à « une oligarchie qui se goinfre ». Bourmeau S. (2018, 3 mars). Dans quel état, l'État ? Dans *La Suite dans les idées* https://www.franceculture.fr/emissions/la-suite-dans-les-idees/la-suite-dans-les-idees-du-samedi-03-mars-2018

3.1.2.4 Une pensée dialectique et dialogique

Une recherche qui s'inscrit dans la perspective de la critique sociale met en œuvre une pensée dialectique recherchant la tension féconde entre un principe ou un énoncé et sa contradiction. Une telle tension se retrouve souvent au cœur des processus sociaux et soutiendra notre posture de recherche critique. Une posture dialectique envisage l'opposition, le contraire, la contradiction comme principe heuristique interpelant le travail d'analyse et d'interprétation, pour mieux dépasser une telle tension ou contradiction apparente, dans un second temps (synthèse). La confrontation de raisonnements et de savoirs contradictoires contribue à leur clarification. Ces opérations de clarification des savoirs pour les acteurs impliqués dans à la recherche, y compris le chercheur lui-même sont porteurs d'effets en termes de sentiment d'ouverture et de pouvoir agir sur soi et le monde (Sauvé, 2005). La mise en œuvre d'une réflexivité à l'égard de la raison elle-même, permet de se « penser pensant » et de situer les savoirs qui émergent et les connaissances mobilisées a. Pour penser « sur » un sujet, il peut être utile de penser « contre », de manière dialectique grâce à une mise à l'épreuve critique des savoirs qui se construisent dans l'interaction sociale et dans les débats que l'on mène au sein de sa propre pensée (Lafitte, 2015a).

3.2 Approches et présupposés méthodologiques

La méthodologie de cette recherche puise à trois sources : l'étude de cas, la recherche critique et la recherche collaborative, approches fréquemment utilisées dans le champ de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2001b, 2005). Par ailleurs, l'étude de cas imbriqués sera envisagée comme perspective heuristique.

3.2.1 L'étude de cas

3.2.1.1 L'étude de cas comme stratégie globale de recherche

Dans une perspective de recherche qualitative, Merriam (1988) évoque l'étude de cas comme une stratégie globale de recherche (*design*) particulièrement adaptée pour approcher des problèmes pratiques complexes depuis une perspective holistique[111], afin d'acquérir une compréhension approfondie de la situation et de sa signification pour ceux qui sont impliqués. Pour Flyvbjerg (2011) et Stake (1995), l'étude de cas est au cœur du processus d'apprentissage humain par sa capacité à contribuer à la clarification de phénomènes sociaux complexes et de dilemmes humains, mais surtout, par sa sensibilité aux conditions contextuelles. La connaissance qu'elle produit est complexe et concrète, dépendante du contexte, mais elle est aussi une « connaissance mutuelle », partagée entre observateur et participants, seule capable de faire passer les personnes du stade de « débutant » au stade de « l'expert virtuose », autant pour le chercheur que pour les participants à la recherche, dans la mesure où ces derniers sont impliqués, *a minima* autour de la discussion relative à la communication intervenant au terme de la recherche. En effet, Flyvbjerg (2011, p. 310) s'appuyant sur Giddens ajoute que la construction de cette « connaissance mutuelle » est une condition nécessaire pour générer des descriptions de l'action sociale, rejoignant en partie les réflexions et propositions de Desgagné (2005, 2007 ; Desgagné *et al.*, 2001) au sujet des recherches collaboratives.

[111] Dans la perspective de l'étude de cas, nous définirons *holistique* par l'idée que les phénomènes étudiés sont indissociables du contexte. Ces relations entre phénomène et contexte impliquent d'être attentif aux limites de toute approche qui réduirait l'expérience des acteurs à des relations fonctionnelles sur un modèle mécaniste, indépendamment du contexte et de la signification qu'en donnent les acteurs.

Dans le cadre de ce projet doctoral, une recension d'écrits a permis de constater que la méthodologie de l'étude de cas est en effet souvent adoptée aussi bien en éducation (Merriam, 1998b ; Stake, 1995 ; Yin, 2006) qu'en sciences de l'environnement en rapport avec notre objet d'étude (Rémi Barbier et Larrue, 2011; La Branche, 2009 ; Poupier *et al.*, 2011 ; Reichel *et al.*, 2009). Une des raisons principales réside dans le fait que l'étude de démarches participatives nécessite une analyse en profondeur pour appréhender la complexité des comportements individuels et collectifs en observant les stratégies individuelles et collectives qui se déploient dans l'ensemble ou dans une partie du processus participatif. En effet, plusieurs auteurs considèrent que l'étude de cas favorise l'observation et l'analyse d'un phénomène[112] particulier en cours de processus[113], notamment grâce à l'attention portée au contexte (Flyvbjerg, 2011, p. 302 ; Merriam, 1998b ;Yin, 2006, p. 111). L'étude de plusieurs processus se trouve au cœur de notre recherche, qu'il s'agisse du processus de mise en projet d'un territoire dans le cadre référentiel du développement durable correspondant à un processus de territorialisation (Melé, 2009 ; Vanier, 2009), ou du processus participatif en général ou plus spécifiquement des processus impliqués dans une dynamique dialogique du savoir (construction, circulation, échange de savoirs et de postures d'acteurs notamment) ou impliqués par la prise en compte des temporalités environnementales (bifurcation, changement, seuils, par exemple).

[112] Nous définirons un *phénomène* comme étant la chose ou encore l'évènement tel qu'il est saisi ou conçu par une sensibilité ou une pensée. Du point de vue de la recherche qualitative, cela conduit le chercheur à prêter une attention particulière à la façon dont les acteurs locaux perçoivent les réalités dans les situations de vie en contexte, et y donnent sens. Dans cette perspective méthodologique, Pradeau (2013) propose de substituer au couple « phénomène/chose en soi » le couple *réalité et objet de connaissance*.

[113] Nous définirons le terme de *processus* comme une suite continue de faits, de phénomènes présentant une certaine unité ou une certaine régularité dans leur déroulement. De manière plus opérationnelle et finalisée, un processus renvoie également à « un ensemble d'opérations successives, organisées en vue d'un résultat déterminé » (Trésor de la Langue Française Informatisée (TLFi), 2004).

Mais c'est l'ancrage dans la « vie réelle » qui contribue à la spécificité de la connaissance issue d'une étude de cas par rapport à d'autres recherches en ce qu'elle est plus concrète, expérientielle et sensorielle ou encore contextuelle et dépendante de l'interprétation des participants (Stake, 1981, cité dans Merriam, 1998b, p. 15). Notre recherche se positionne dans un cadre méthodologique naturaliste axé sur ce type de connaissance contextualisée, mobilisée tout particulièrement lors d'interactions entre acteurs notamment à l'occasion de pratiques discursives qui mettent en jeu un échange et une construction de savoirs en rapport avec les réalités socioécologiques et les projets qui les concernent. Cependant, selon Yin (2009), le foisonnement de la contingence qui caractérise la complexité de la « vie réelle » rend difficile la délimitation claire entre le phénomène étudié et son contexte. Pour le chercheur, il est en effet difficile de séparer description et signification au sujet des processus étudiés ou des façons de faire ou de dire des participants à la recherche. Nous nous éloignerons ainsi de l'acception classique qui réduit le contexte à un cadre (vision statique et synchronique), ou encore le limite aux circonstances qui entourent un phénomène observé que l'on trouve parfois dans certaines acceptions de l'étude de cas. Nous nous attacherons plutôt à l'ensemble des possibilités sociétales pour que ce phénomène, en tant que processus (vision dynamique et diachronique), notamment spatial et territorial, ait lieu, sachant que le processus de mise en projet des territoires étudiés passe largement par une mise en discours, en communication des acteurs et de leurs intentions. La prise en compte des temporalités environnementales en relation avec le territoire concerné est de nature à renforcer l'attention portée à cette contextualité qui entoure la dynamique dialogique à l'œuvre dans les démarches participatives.

3.2.1.2 La délimitation du cas, un enjeu majeur

Un des enjeux majeurs de l'étude de cas est la délimitation du ou des sites du ou des cas. Selon Flyvbjerg (2011, p. 301), la délimitation des frontières d'un cas est nécessaire pour identifier l'unité de l'étude et décider ce qui est cas et ce qui devient le contexte. Il s'agit de définir l'(ou les) unité(s) du cas, le contexte du ou des cas, sachant que les frontières entre l'unité du cas et les conditions contextuelles spatiales et temporelles restent délicates à poser et restent floues (Yin, 2011). Or, la méthodologie de l'étude de cas a longtemps eu tendance à considérer l'opération de délimitation du cas et la frontière du contexte en extension (par délimitation d'une liste close des éléments qui compose l'objet en question) plutôt qu'en compréhension (par une propriété qui touche à l'unité de l'objet social et la manière de le comprendre ; limite et façon de voir l'objet ne sont pas données une fois pour toutes). Miles et Huberman (2010, p. 57) considèrent que la question de la délimitation de la frontière du cas, décisive, comporte également un aspect temporel (la durée de l'observation, de la collecte des données, ses bornes temporelles). La nécessité de la délimitation des frontières du cas clarifie la nature de l'objet de recherche (un phénomène spécifique comme un programme, un acteur, un évènement, un processus, une institution ou un groupe social). Miles et Huberman (2010, p. 57) préfèrent utiliser le mot « site » « parce qu'il rappelle qu'un 'cas' se passe toujours dans un milieu spécifique » et que la séparation d'avec le contexte est impossible dans le cadre d'une étude de cas de type qualitative, par opposition à l'étude de cas de type quantitative. Mais ce terme de « site » n'est pas exempt d'ambigüité, puisqu'il rabat le cas sur une localité, le site d'observation du phénomène étudié.

Nous nous appuierons sur les réflexions de Hamel (1997) pour préciser que la *localité* du cas sera celle d'Aspet. Quant à *l'objet d'étude* selon Hamel il est le phénomène ou le problème en jeu, mais « de nature concrète, pour ne pas dire empirique » (p. 94),

campé dans la ou les disciplines en question, considérant leurs visées respectives. Pour notre recherche, il s'agit de l'échange et de la construction de savoirs entre acteurs *dans* et *à l'occasion*[114] d'une démarche participative intervenant au sein d'un territoire en projet de « développement durable »[115]. *L'objet de recherche* va introduire une dimension plus théorique et problématisée, propre à la façon dont le chercheur a posé son sujet, en faisant preuve d'une certaine créativité, autant que faire se peut. Notre objet de recherche introduit un déplacement théorique par l'expression « dialogique du savoir environnemental », et précise la problématisation par des contraintes, un agencement spécifique, à savoir l'association avec la prise en compte des temporalités environnementales, comme à la différenciation des acteurs appartenant *a priori* − et ici de manière volontairement simplificatrice (contrainte heuristique) à deux types de communautés, celle des acteurs-habitants, celle de l'expertise scientifique de type académique ou professionnelle.

Le cas est donc le dispositif d'observation tel qu'agencé par le chercheur en vue de l'étude de cas à mener (Alexandre, 2013 ; Collerette, 1997 ; Stake, 1995).

Pour une étude de cas imbriqués, une telle délimitation est plus difficile en raison des interactions qui existent entre les unités du cas et l'idée d'unités ouvertes qu'il convient de penser en réseau. D'un point de vue épistémologique, cette question est riche de potentialités. Par ailleurs, les notions de site et de localité, de frontière et de système « délimité » ou ouvert, constituent des « prises » conceptuelles et épistémologiques stimulantes d'un point de vue géographique.

---

[114] Cette nuance introduite permet justement de pouvoir travailler cette frontière afin d'ouvrir l'étude de cas de type qualitative, aux avenues ouvertes par les données collectées.

[115] Nous simplifions ici. En effet, Hamel montre avec subtilité que l'objet d'étude est inévitablement teinté d'une dimension théorique. Par exemple, les guillemets encadrant l'expression développement durable attestent de la posture critique choisie.

3.2.1.3 La perspective heuristique de l'étude de cas imbriqués

Selon Yin (2006), au-delà du choix entre l'étude d'un seul cas ou d'une étude multi-cas, il est possible de distinguer pour l'étude d'un seul cas des sous-unités d'analyse imbriquées. Les investigations sont menées à la fois au niveau du cas principal et des sous-unités d'analyse. L'intérêt d'une telle stratégie de recherche réside dans l'heuristique générée par le croisement entre de petites entités examinées en détail, mais aussi par le croisement entre les contextes de chaque unité de cas et l'analyse d'un réseau complexe constitué par les unités du cas et le cas englobant de l'étude de cas holistique.

Selon plusieurs auteurs (Hlady Rispal, 2010 ; Lipset *et al.*, 2004 ; Merriam, 1998a ; Stake, 2000, entre autres), l'étude de cas imbriqués favorise une approche systémique propice à l'analyse des interactions entre unités. Mais Lipset *et al*. (2004, p. 114) précisent cependant que le plus grand défi ne réside pas tant dans l'analyse des données entre sous-unités et la généralisation[116] qui en résulte, que dans le fait d'analyser et généraliser à propos de l'unité collective, ou encore de relier les résultats entre l'unité la plus large et les sous-unités en tant que parties de la même étude de cas. La comparaison entre les sous-unités et le cas d'ensemble peut aussi porter sur les éléments contextuels tels que les temporalités des sous-unités. Ces différentes conditions contextuelles, spatiales et temporelles permettent également d'appréhender des phénomènes interactifs tels que le dialogue et l'échange de savoirs ou l'apprentissage dans toute leur complexité, non seulement au niveau du cas global, mais aussi à partir de l'étude détaillée de différentes unités imbriquées (Musca, 2006). Selon Yin (2009) et Musca (2006), la validité de la recherche se trouve

[116] L'exemple canonique de l'étude de cas imbriqués est une étude multicas avec des sous-unités de cas, menée dans les années 50 par Lipset *et al.* (2004), croisant données qualitatives et quantitatives.

renforcée par l'analyse de ces faisceaux de causes multiples contemporains ou rétrospectifs, ces boucles de causalité et ces interconnections variées entre les différentes unités.

Yin (2009) évoque l'idée selon laquelle plus qu'une opération d'échantillonnage qui viserait à choisir les sous-unités au sein du cas, il s'agit de penser en termes de reproduction ou de confrontation des unités de cas. Ainsi, deux cas peuvent être choisis dans l'hypothèse que leurs résultats puissent être semblables ou contrastés. Un autre avantage réside dans le fait qu'« en phase de collecte des données, elle autorise le repérage progressif des interdépendances entre les acteurs et de la nature des relations interconnectées » (Hlady Rispal, 2010, p. 20). Notre recherche s'est inscrite au départ dans une telle stratégie globale avant de l'abandonner pour une étude de cas portant sur l'A21L d'Aspet. Comme le montre la figure 3.1, l'étude de cas imbriqués se concentrait sur l'observation des dynamiques dialogiques inspirées de la démarche A21L, à savoir l'A21L de la municipalité d'Aspet et le dispositif participatif des Journées-charte au sein du projet territorial de la CC3V intitulé « charte ressource naturelle et développement local » (CRNDL). Nous avions pu également observer une séance de présentation du SCOT afin de nourrir la dimension contextuelle du cas. Les pointillés sur la figure suivante illustrent l'enjeu que représente la délimitation des frontières du cas et suggèrent la problématique de la transterritorialité.

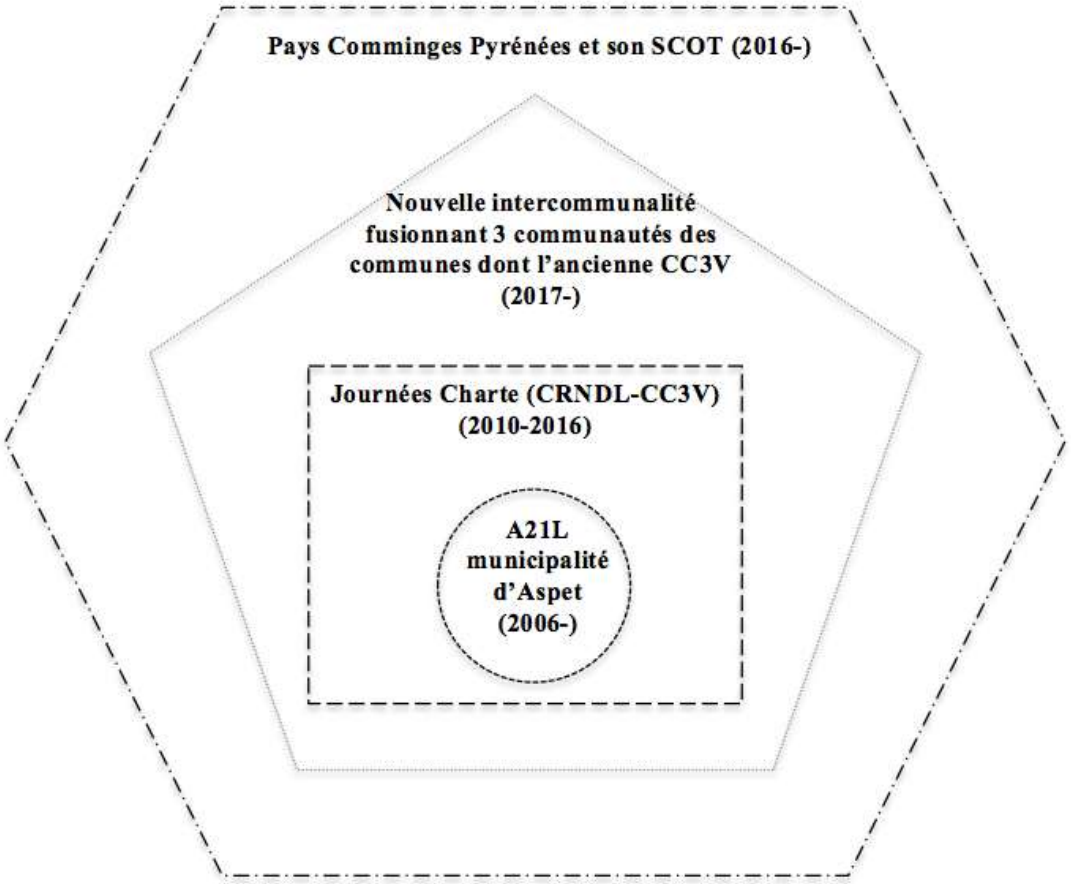


Figure 3.1 Schéma du système territorial autour du cas de l'A21L d'Aspet

Cependant les données collectées et un prétraitement ont permis de vérifier la portée heuristique de l'étude de cas imbriqués telle que paramétrée en lien avec le terrain étudié. Certains de ces aspects pourront venir éclairer ponctuellement l'étude du cas de la dialogique du savoir environnemental considérant les temporalités environnementales dans et à l'occasion de l'A21L d'Aspet. Nous reviendrons par ailleurs plus en détail sur la portée méthodologique de l'étude de cas imbriqués dans le chapitre de discussion générale (conditions contextuelles de l'étude de cas, relations systémiques qui existent entre sous-unités notamment).

Si les auteurs spécialisés dans l'étude de cas ne semblent pas toujours s'accorder sur ce qu'est un cas, dans le cadre d'une étude de cas imbriqués, cela peut être source de problème en ce sens qu'il est possible d'analyser en détail les sous-unités comme des « mini-cas » et ne pas revenir au cas global (Baxter et Jack, 2008 ; Hlady Rispal, 2010 ; Lipset *et al.*, 2004 ; Yin, 2009). D'un point de vue théorique, cela soulève la question de la relation entre le tout et ses parties. Compte tenu du contexte territorial, ces questionnements pourront avantageusement profiter à la mise en perspective du cas étudié, au regard des autres territorialités concernées (intercommunalité, émergence d'autres territorialités telles que le SCOT). Plusieurs auteurs définissent le cas comme un système intégré et délimité avec ses propres dynamiques qui demandent à être explicitées (Merriam, 1988 ; L. M. Smith, 1978 ; Stake, 1995, 2000). Cette conception systémique du cas prenant en compte des temporalités différentes est de nature à contribuer à des éclaircissements pour dans la discussion notre objet de recherche, considérant l'ancrage géographique en relation avec des problématiques environnementales.

3.2.1.4 Les types de cas

La plupart des auteurs de référence de l'étude de cas caractérisent le type de cas. Flyvbjerg (2011) différencie un cas critique, d'un cas extrême ou déviant, et d'un cas paradigmatique. Cette typologie a le mérite de porter sur les différents types de cas, autrement dit l'usage qui est fait du cas, plutôt que sur les différentes études de cas (design). En effet, les auteurs de telles typologies ne dissocient ou n'articulent pas toujours type de cas et design de l'étude de cas, contribuant à une certaine confusion (Thomas, 2011). Flyvbjerg (2011, p. 308) évoque également la capacité du chercheur à faire évoluer son cas au cours du processus de recherche, d'un type critique à un cas paradigmatique par exemple, laissant ouvertes les possibilités d'adaptation du

chercheur à l'évolution du processus de recherche, ce que nous avons pu expérimenter.

Il définit un *cas critique* par sa capacité stratégique à obtenir des informations critiques permettant de poser des déductions logiques susceptibles de s'appliquer de manière probable à tous les cas et les non-cas. Cette importance stratégique l'est par rapport à la question de la généralisation, analytique pour notre perspective qualitative. Flyvbjerg (2011) évoque deux options stratégiques. La première chercherait à examiner le cas à l'aune d'une proposition théorique, en vertu de quoi le cas étudié s'orienterait *a priori* vers la situation « la plus probable » qui soit. Ce type de cas critique dit « le plus probable » s'inscrirait dans une visée de falsification. La seconde stratégie chercherait à examiner un cas dans la perspective inverse à l'aune de la proposition théorique, c'est-à-dire un cas correspondant à la configuration la moins probable au regard de la proposition théorique. Ce type de cas dit le « moins probable » au regard de la proposition théorique est plus approprié pour des tests de vérification. À noter que d'autres auteurs vont dans le même sens, tels que Yin (2009, p. 47) qui considère qu'un cas critique, unique, est utilisé pour déterminer si telles propositions théoriques sont correctes ou si un ensemble d'explications (*explanations*) pourraient s'avérer plus pertinentes, ou encore Patton (1990, p. 174) qui avance qu'un indice de l'existence d'un cas critique peut reposer sur le postulat (*statement of the effect*) selon lequel : « 'si cela se produit pour ce cas, cela se produira n'importe où' ou, inversement, 'si cela ne se produit pas dans ce cas, cela n'arrivera nulle part' » (trad. libre). Un autre indice de l'existence d'un cas critique est l'observation informationnelle clé selon laquelle « si ce groupe a des problèmes, nous pouvons être sûrs que tous les groupes ont des problèmes ».

Pour éclairante que soit cette appréhension d'un cas critique, elle reste marquée par une approche nomothétique issue des sciences biophysiques et de devis

expérimentaux. Cependant, jouant le jeu dans une optique de clarification notre objet de recherche, nous pourrions supposer que le cas de l'A21L d'Aspet entrerait plutôt dans le type de cas à vocation critique dit « le plus probable », à l'aune d'une théorie délibérative au cœur du cadre référentiel du développement durable et ses corollaires de la gouvernance et des démarches participatives notamment. En vertu de quoi, un dialogue des savoirs existerait, permettant d'aboutir aux « bons espaces de problèmes » (Thuillier *et al.*, 2002), moyennant un « temps trouvé » articulant temporalités biophysiques et temporalités sociales, sur le modèle de recherches interdisciplinaires en environnement (Mathieu, 2006, p. 59 ; Robic et Mathieu, 2001, p. 180). Nous entrerions dès lors dans une perspective de falsifiabilité d'une telle proposition. À noter que Flyvbjerg (2011, p. 308) précise qu'un cas dit « le plus probable » pour une proposition est « le moins probable » pour sa négation.

Dans une perspective plus ancrée dans des recherches qualitatives assumant des approches plus sensibles, un rapport à la « vérité » plus subtil, nuancé et davantage en phase avec la complexité du vécu et de la signifiance en jeu, nous envisagerons le cas critique en toute cohérence interne avec notre posture d'une recherche critique. En effet, des auteurs et exemples d'études de cas critique conçoivent un cas critique à l'aune de la théorie critique (Godwin, 2009 ; Hébert, 2001 ; Merriam, 2002, 2009). Suivant Rossman et Rallis (2003, p. 106) de telles études de cas reposent sur une critique des structures et des modèles sociaux existants, en supposant théoriquement que des logiques aliénantes et oppressives jouent à plein et orientent la recherche vers la mise au jour des manières de faire et d'agir qui perpétuent le *statu quo*, afin de les exemplifier.

Un *cas révélateur* correspond à une situation de la vie réelle qui donne la possibilité à l'enquêteur d'observer et d'analyser un phénomène jusque-là inaccessible aux chercheurs en sciences sociales. Le cas est alors révélateur en soi d'une découverte,

fournissant une occasion pour faire une étude de cas exemplaire (Yin, 2009). Il nous semble que les Journées-charte correspondent à une telle configuration par le fait qu'un tel dispositif concerne avant tout les élus et demeure donc sélectif en termes d'entrée dans ce milieu d'interconnaissance.

Pour Flyvbjerg (2011), un *cas paradigmatique* permet de développer une métaphore illustrant le domaine concerné par le cas. Ce type de cas met en évidence des caractéristiques plus générales des sociétés concernées. En référence aux « modèles » issus de la pratique scientifique, un cas paradigmatique peut être comparé à un « prototype ». Il opère comme un point de référence et peut même fonctionner comme un noyau fondateur pour des écoles de pensée. Flyvbjerg évoque la difficulté à donner des critères pour identifier un cas paradigmatique, car justement celui-ci transcende toute sorte de critériologie. En effet, ce type de cas même va aboutir à définir un ensemble de critères qui lui sont propres, en même temps qu'ils vont devenir des standards. Cet auteur insiste sur le fait qu'un cas paradigmatique — et plus largement les études de cas — s'avère central en termes d'apprentissage humain. Il nous semblait que le cas holistique envisagé pour l'étude de cas imbriqués − soit le territoire en projets de « développement durable » du périmètre de l'ancien canton d'Aspet avec la transterritorialité qui le traverse − puisse correspondre à un cas paradigmatique ou peut-être typique. Un *cas typique* (aussi appelé par Yin [2009], un cas représentatif) correspond à la possibilité d'étudier les conditions et circonstances d'une situation commune soumise aux conditions de la vie de tous les jours (trad. lib.) (Yin, 2009, p. 48). Pour notre recherche, il s'agirait de la typicité d'un « dialogue territorial » que l'on met en place à différentes échelles et qui irriguerait traditionnellement le pays d'Aspet.

Nous reviendrons sur ces positionnements en discussion afin de mettre en exergue comment la perspective heuristique de l'étude de cas imbriqués contribue à certaines

clarifications, notamment d'ordre territorial, pour notre étude de cas menée restrictivement sur l'A21L d'Aspet, moyennant quelques éléments mobilisés issus d'un pré-traitement des données et de notre immersion dans ce système territorial.

Bien que notre stratégie globale se resserre en fin de compte se resserrer sur une étude de cas approfondie notamment d'un point de vue phénoménologique et ethnographique, centrée sur l'A21L d'Aspet, nous avons présenté certains aspects relatifs à l'étude de cas imbriqués pour deux raisons principales. La première en raison des éclairages ponctuels que nous mobiliserons en lien avec cette perspective de l'étude de cas imbriqués et sa portée heuristique. La seconde d'un point de vue méthodologique, voire déontologique, relatif à la spécificité de la recherche et l'analyse qualitative qui a l'ambition d'appréhender la complexité du monde, mais ne peut le faire que de manière limitée, dans des efforts de compréhension localisés, et un dimensionnement de l'objet d'étude, en tant que manière de découper le réel qui privilégie le croisement des points de vue partiels sur un vaste ensemble de phénomènes. Ainsi, il s'agit d'éclairer des « prises » interdisciplinaires, en laissant aux autres disciplines des analyses et points de vue plus approfondis sur l'objet, dans leur domaine spécifique. En effet, une approche dimensionnelle selon Lévy (1999, 2013b) implique une traversée de l'objet de part en part, tout en renonçant à être « complet », et donc reconnaître un point de vue forcément partiel, mais explicite. L'idée est de « donner à voir » sous forme de plan de coupe une réalité complexe, un objet d'étude. En l'occurrence, il s'agit d'échanges et de construction du savoir environnemental dans et à l'occasion d'une démarche participative de type A21L, ancrés dans la « vie réelle » et une certaine diversité des expériences formatives et spatiales vécues. C'est donc dans une telle perspective que nous avons souhaité rendre explicite le cheminement de recherche autour des choix opérés et par là même, le travail d'analyse continu aussi bien en amont de la recherche qu'en aval, « qui n'est

pas réductible aux opérations d'examen et de dévoilement du contenu » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 84).

3.2.2 Les critères de « validité » qualitative

Cette recherche s'inscrit dans une perspective de recherche qualitative qui respecte les critères dits de « rigueur méthodologique » plus que de scientificité classique. Selon Rossman et Rallis (2003, p. 63), la fiabilité des résultats en recherche qualitative articule étroitement entre eux des critères de nature éthique et de nature pratique.

3.2.2.1 Les critères de rigueur méthodologique

Les critères de rigueur méthodologique renvoient à la compétence avec laquelle le chercheur mène son étude, le caractère acceptable de l'étude, ainsi que de ses résultats du point de vue de la communauté des chercheurs. Rossman et Rallis (2003) remarquent cependant qu'un grand nombre de textes portant sur des méthodes qualitatives séparent l'éthique, de la discussion relative aux questions de fiabilité et de validité de la recherche. Nous suivrons ce positionnement qui refuse une telle séparation, considérant qu'une recherche non éthique n'est pas crédible. Cette posture est congruente avec celle pratiquée en éducation relative à l'environnement, puisque Sauvé et Orellana (2008) précisent que « les critères de rigueur incluent des critères éthiques : entre autres, la recherche doit contribuer à l'émancipation des participants et à l'amélioration de leurs conditions de vie ou de travail » (p. 12).

Nous en resterons à cinq critères classiquement admis en recherche : la *transparence* méthodologique (du processus et de l'auteur de la recherche), la *fidélité* des données et la *cohérence* de la recherche ; la *validation par les acteurs* et la *transférabilité* des résultats.

La *transparence méthodologique* contribue à la fiabilité de la recherche et de ses résultats. Gohier (2004, p. 7) définit que la fiabilité consiste en « l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur ; elle requiert la transparence du chercheur par le biais de l'énonciation par ce dernier de ses présupposés et orientations épistémologiques, par une implication à long terme sur le terrain et la triangulation des données ». Selon Baribeau (2005), le journal de recherche reste l'outil privilégié dans ce type de triangulation. Il permet une mise à distance du rôle du chercheur, lui permettant de « se penser pensant ». En tant que chercheur, j'ai dû en effet porter attention à une réflexivité critique sur ma propre intentionnalité, mes valeurs, mes croyances, d'autant que ma communauté d'appartenance correspond à l'une des deux communautés étudiées, à savoir la communauté d'expertise scientifique de type académique. Il est probable que j'ai été perçu par les acteurs-habitants comme associé à cette communauté. Ce souci de transparence du chercheur dans un but de fiabilité permet qu'il « situe » ses savoirs et « d'où il parle » (D. Haraway, 1988 ; Merrifield, 2001).

Plus concrètement, il s'agira d'être transparent quant au processus de recherche, son cheminement méthodologique, ses étapes, la saisie des données, leur condensation, leur conservation et la prise en compte de données divergentes. Le journal de bord est décisif pour documenter le processus de recherche en consignant les évolutions de la recherche et les principaux « embranchements » plus ou moins choisis, afin de pouvoir les justifier et les expliciter.

La *fidélité des données* ou leur vraisemblance est définie par Van der Maren (1996, p. 382, 2003, p. 22) comme l'exigence selon laquelle les traces de l'activité des sujets doivent être des témoins de cette activité sans déformation majeure due à une instrumentation ou encore, l'exigence que la trace obtenue reflète la caractéristique étudiée de l'objet avec une marge d'erreur acceptable, tout en sachant qu'une représentation parfaite est impossible à obtenir. Ce critère vise le renforcement des conclusions de la recherche. Il porte une attention particulière aux conditions de collecte des données et de production des analyses et interprétations. Dans cette perspective, il pourrait être opportun de soumettre les résultats, réflexions en termes d'analyse et d'interprétation à des chercheurs en prise avec des aspects de notre objet de recherche. Sur certains résultats ou procédures de recherche, il est également pertinent de consulter d'autres recherches voisines.

La cohérence est le troisième critère associé à la « validité » interne. Selon Savoie-Zajc (2001, p. 39), la *cohérence systémique* fait référence à la cohérence d'ensemble de la démarche de recherche, à la richesse de la description du contexte et à la saisie et l'analyse rigoureuses des données. En recherche qualitative, ce critère porte sur le discours scientifique, mais est étroitement lié au critère de transparence méthodologique notamment. Il mobilisera le journal de recherche. Les descriptions denses et détaillées cherchent ainsi à devenir significatives pour les lecteurs de la recherche afin d'offrir des prises en rapport avec leurs intérêts de recherche ou d'action et leur expérience intervenant dans d'autres contextes.

Concernant la « validité » externe, Gohier (2004, p. 7) définit la *transférabilité* comme « l'application, même limitée, à d'autres contextes, reposant, entre autres, sur l'échantillonnage théorique qui suppose la saturation théorique et une riche description du contexte et des sujets de la recherche ». Par un travail précis d'écriture et de citations, nous exposons les propos tenus par les participants et leurs postures,

en s'attachant tout particulièrement à la multiplicité des perspectives en rapport avec la réalité qu'ils appréhendent. Notre « échantillonnage » intentionnel a été rigoureusement documenté. Là encore, le journal de recherche joue un rôle déterminant. Nous avons prêté également attention à des interprétations et « hypothèses » rivales au regard de nos résultats, aussi bien grâce à la confrontation avec d'autres études, le cas échéant, mobilisant d'autres perspectives théoriques et méthodologiques (triangulation théorique et triangulation dite du chercheur, c'est-à-dire cherchant à vérifier ses hypothèses d'interprétation auprès d'autres chercheurs ; des chercheurs ont été identifiés à cet effet) (cf. section 3.1.2.3).

La « *validité » par les acteurs* correspondra aux critères dits relationnels, constitués par le critère d'équilibre (*fairness*) (Manning, 1997 ; Savoie-Zajc, 2011, p.140), mais aussi d'authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique. Selon Gohier (2004), l'équilibre consiste à s'assurer que les différents points de vue ou « voix » des participants soient exprimés. Les quatre autres critères, reliés à l'authenticité, ont trait à la pertinence et aux effets de la recherche sur les participants. Suivant Lincoln (1995), la vérification de tels critères et notamment du critère d'équilibre ne pourra être effective qu'au terme du travail d'écriture qui rendra compte de la multiplicité des voix des acteurs concernés en les contextualisant. Les critères relationnels cherchent à valider « la dynamique interactive, collaborative et socioconstructiviste des recherches actuelles qualitatives/interprétatives » et notamment l'apprentissage qui en résulte autant pour le chercheur que les acteurs locaux (Savoie-Zajc, 2011, p. 143-144). Rendre compte de la « voix », des demandes (*claims*), des intérêts et des valeurs des différents participants dans le texte doit permettre d'assurer que les différents points de vue et perspectives soient exprimés et ainsi, produire des effets donnant la possibilité aux participants d'élargir leurs points de vue, de mieux se connaître et de développer le sentiment de pouvoir agir sur soi et sur le monde (Bernal, 2002 ; Lincoln *et al.*, 2011 ; Manning, 1997 ; Merriam, 1991 ; Savoie-Zajc,

2011). L'oubli de « voix » ou de perspectives des parties prenantes est considéré comme un biais.

Savoie-Zajc (2004) propose une technique vérificative telle que « l'action du chercheur qui soumet aux participants de l'étude les versions préliminaires des analyses des données afin d'obtenir leur réaction et de corriger, le cas échéant, l'orientation de ses interprétations » (p. 290). Le journal de recherche est utilisé dans la phase d'écriture pour confirmer que les données produites l'ont été de manière rigoureuse et explicite, en relation avec les questionnements issus de la recherche et ceux émanant des participants. Toujours dans cette perspective de transparence méthodologique, nous y associons l'usage de la technique de triangulation des sources et des méthodes.

3.3 L'opérationnalisation de la méthodologie

Une des spécificités de l'étude de cas au regard de la profondeur et la complexité dans laquelle s'engage le chercheur est la nécessaire articulation entre plusieurs stratégies de constitution de données, ne serait-ce que pour renforcer la crédibilité des résultats en favorisant par triangulation leur fiabilité. Quatre stratégies qualitatives ont été privilégiées : la recherche documentaire, l'observation directe de terrain, l'entretien individuel semi-dirigé, le groupe de discussion. Le groupe de discussion qui devait être une stratégie vérificative en lien avec nos premiers résultats n'a pu être tenu durant la présente recherche malgré nos tentatives. Le journal de recherche joue un rôle pratique de support structurant et transversal pour ces différentes stratégies.

3.3.1 Le cadre d'« échantillonnage »[117] général

De manière générale, l'« échantillonnage » en tant que « structure » aidant à découvrir, confirmer ou qualifier les processus fondamentaux ou les construits sous-jacents de la recherche sera théorique et itératif ou séquentiel (Miles *et al.*, 2003, p. 58-59). En ce sens, il remplit la tâche de bien « construire » l'objet d'étude en le représentant adéquatement. En tant que « représentation » de l'objet, l'« échantillon » s'appuie selon Hamel (2000, p. 14) sur « la théorie descriptive qui se fonde sur les motifs et procédés du raisonnement réfléchis par l'imagination méthodologique ». L'« échantillon » consiste à représenter concrètement la réalité. En effet, Paillé et Mucchielli (2012) précisent que « le chercheur va puiser à la fois à la réalité telle que vécue ou conçue de chacun et aux écrits, modèles et essais théoriques pertinents par rapport à cette réalité » (p. 119 et s.).

Il s'agit d'introduire cette réalité « dans une connaissance par concepts qui la convertira sous une forme indépendante de sa propre nature » (Hamel, 2000, p. 15). Toujours suivant cet auteur, la théorie descriptive fait alors office d'« antichambre de la théorie explicative qui est marquée par l'idée d'opérations explicitement et univoquement définies et réglées » afin d'engendrer une représentation abstraite. Hamel (2000, p. 15) en tant que sociologue propose l'expression de « représentativité sociologique » associée à la visée qui sous-tend son objet d'étude, à savoir ; « expliquer un cas sous l'angle des rapports sociaux et de la logique qui en est constitutive » (p. 17). Pour notre recherche campée en éducation et en géographie, il

[117] Le terme d'« échantillonnage » en recherche qualitative ne renvoie pas aux mêmes procédures de sélection qu'en recherche quantitative. Nous garderons toutefois ce terme en dépit de son ambigüité, en référence aux auteurs sur lesquels nous nous sommes appuyé, mais nous signalons ce questionnement en posant des guillemets, notamment au regard de l'antienne de la représentativité issue du modèle des recherches quantitatives.

s'agit de penser cette représentativité théorique considérant les réflexions de Hamel et sa proposition de « représentativité sociologique » (rapports sociaux), non seulement au regard de la situation éducative (rapport[s] au savoir notamment), mais également des enjeux spatiaux, territoriaux et environnementaux en jeu (rapport à l'habiter à l'environnement et aux temporalités en jeu). Suivant les remarques de Miles et Huberman (2010), il apparaît en outre nécessaire de considérer les relations entre ces composantes (acteurs, rôles, relations éducatives, rôle du contexte notamment spatial, milieux). En cohérence avec notre posture théorique et sa perspective critique, les relations de pouvoir, ou système de savoir-pouvoir, seront envisagées. Aussi, la sélection des acteurs, des documents et des scènes dialogiques s'est faite en considérant ces différents « rapport à ». Ce positionnement en termes de stratégie d'« échantillonnage » est congruent avec une généralisation analytique. À la différence d'une généralisation statistique, la généralisation analytique repose sur un raisonnement par inférences logiques cherchant à favoriser à partir d'un travail théorique préalable en relation étroite avec les données empiriques concernées, la découverte de nouvelles perspectives, notamment en termes de propositions théoriques ou de perspectives conceptuelles, ou encore pour mieux comprendre un ou plusieurs concepts particuliers (Contandriopoulos *et al.*, 1990 ; Gomm *et al.*, 2000 ; Hamel, 2000 ; Yin, 2006, 2009, 2011).

3.3.2 Une approche ethno-phénoménologique et discursive - Pour un « bricolage » méthodologique

Cette section précise notre positionnement méthodologique, en cohérence avec certaines approches épistémologiques, phénoménologique et ethnographique, que nous croisons, afin de reste au plus près de l'expérience des acteurs, « au terrain » (Retaillé, 2010).

3.3.2.1 Le « chercheur-comme-bricoleur-interprétatif »

De nos jours, la figure d'un « chercheur-comme-bricoleur-interprétatif » prévaut en recherche qualitative. Comme l'explicitent Kincheloe, Mclaren et Steinberg, dans « *Critical pedagogy and qualitative research. Moving to the bricolage* » (2011, p. 168), le chercheur « bricoleur » puise à la source de plusieurs épistémologies. Il se place dans une perspective multidisciplinaire et mobilise différentes méthodologies pour mieux comprendre la complexité des réalités sociales ancrées dans leur contexte. Une telle idée puise sa référence auprès de Levi-Strauss[118] qui définissait le bricoleur comme utilisant les outils disponibles pour réaliser sa tâche, avec une certaine inventivité.

Je m'inscris dans la définition que donnent ces chercheurs de la recherche qualitative qui doit s'inscrire dans un champ historique et épistémologique complexe. À ce titre, elle repose sur un ensemble de pratiques interprétatives et matérielles qui cherchent à rendre le monde visible, dans sa complexité, autant que faire se peut. Elle est une activité située qui positionne l'observateur dans ce monde. En effet, elle engage le chercheur dans l'étude des réalités au sein de la « vie réelle », dans leur environnement concret et « naturel », afin de faire sens ou interpréter les phénomènes dans la perspective expérientielle et quotidienne des acteurs impliqués dans l'étude (trad. lib. Denzin et Lincoln, 2011, p. 3 et s.).

Les chercheurs-bricoleurs agissent selon l'idée que la théorie n'est pas une explication de la Nature ; elle est davantage une explication de notre relation à la

[118] Les auteurs renvoient à une longue discussion à ce sujet que l'on trouve dans l'ouvrage de Lévi-Strauss « La pensée sauvage ». L'article de Denzin et Lincoln (2011) aborde les débats suscités par la théorisation du « chercheur-bricoleur ».

Nature, abandonnant la perspective d'une vision mono-disciplinaire et de ses angles morts qui échouent à restituer la complexité du monde et de ses multiples appréhensions (Kincheloe *et al.*, 2011). Cette posture est congruente avec une approche dimensionnelle de l'objet d'étude telle que nous l'endossons.

En tant que « chercheur-comme-bricoleur-interprétatif », les théoriciens critiques s'efforcent de produire des connaissances pratiques et pragmatiques. Cette activité de « bricolage » porte autant attention aux cultures, qu'aux structures en jeu. Selon Kincheloe *et al*. (2011, p. 164), ce « bricolage » est qualifié « d'innovation-clef dans la perspective d'une criticité évolutive » (trad. lib.)[119]. Le plus souvent, une telle activité de recherche est jugée à l'aune de son caractère « situé » historiquement, mais également de sa capacité à produire une *praxis*, ou *a minima* favoriser une intention d'agir − en rapport avec un processus d'émancipation à l'égard de situations éducatives jugées injustes ou inégalitaires ou qui renforceraient l'hégémonie de certains acteurs.

Dans une telle perspective, la prise en compte des temporalités environnementales se trouve au cœur d'une telle dynamique dialogique (réflexivité, intersubjectivité, interobjectivité et rapports au monde). En effet, elles sont mobilisées suivant les agencements analytiques issus de l'approche ethnographique critique proposés par

[119] La criticité (ou *criticalité* selon l'anglicisme), dans la fécondité procurée par l'interface entre « pédagogie critique » et « pensée critique », a été abordée par Burbules et Berk dès 1999, et clarifiée par Sauvé et Orellana (2008) dans la perspective de l'ERE. Elle implique de prendre en compte les relations de pouvoir et les aliénations, les résistances qui en résultent comme la relation à l'idée de « chose publique » et de « Commun » en lien avec les questionnements socioécologiques étudiés, sans oublier le réflexif critique sur les orientations du chercheur lui-même.

Carspecken (1996) inspirée de Giddens (1987)[120]. Elles le sont au sein d'un « avant-plan » (*foreground*), correspondant pour notre recherche à l'avant-scène dialogique, notamment la contextualité discursive de la démarche participative en acte (attention portée aux temporalités participatives en lien avec des questionnements environnementaux).

Mais elles le sont également au sein d'un « arrière-plan » (*Background*), charriant les éléments structurant le ou les géoanthroposystèmes en jeu et les trames et cheminements de vie des habitants concernés, avec leurs bagages personnels respectifs, leurs connaissances, valeurs, croyances. Ce couple avant-scène dialogique (contextualité discursive notamment) / arrière-plan (historicité) est de nature à éclairer la diversité des expériences, projets, positionnements d'acteurs impliqués dans et à l'occasion de territoires en projets de « développement durable », considérant les projets d'habiter des acteurs concernés au sein de tels territoires.

À noter que ce couplage que nous proposons entre avant-plan (contextualité), et arrière-plan (historicité) se trouve redoublé sur le plan théorique et spatial. En effet, suivant les travaux de Goffman (1974, 1981) et de Giddens sur lesquels Carspecken (1996) s'appuie, l'avant-scène participative est à articuler avec une arrière-scène renvoyant aux coulisses de la participation. L'avant-scène (*foreground*) comprend alors l'horizon de sens sur lequel l'acteur se positionne, horizon « naturellement » social et dépendant des normes sociales et culturelles propres aux espaces publics, marqués par la visibilité, la présence visuelle. Pour notre recherche, il s'agira des

[120] Pour Giddens, elle est le caractère situé de l'interaction dans l'espace-temps. Il s'inspire en cela de la pragmatique et de la linguistique et du concept d'indexalité (*indexality*). La contextualité met en jeu un cadre d'interaction, des acteurs co-présents et la communication qui s'établit entre eux. Elle est la base à partir de laquelle les phénomènes intervenant dans une interaction (parole, postures, gestes et mouvements du corps) sont « coordonnés » (Giddens, 1987, p. 133), ce qui n'est pas sans rappeler les travaux de Jacques (1985) sur l'espace de l'interlocution et se ses conditions.

espaces d'échanges interlocutifs et plus spécifiquement des lieux de la participation en lien avec l'A21L (ateliers participatifs et forums publics notamment). Dans notre approche, l'arrière-scène ou les coulisses (*background*) renvoient au bagage personnel de l'acteur, ses connaissances, valeurs, croyances, plus « invisibles », mobilisant le social-historique et ses significations imaginaires, mais aussi en cohérence avec les propositions de Goffman, à des espaces, un domaine régi par les codes et conventions de l'espace privé, au sein duquel l'acteur jouit *a priori* d'une plus grande liberté d'action. Pour notre recherche, ces espaces sont ceux de la participation cachée ou d'échanges intervenant hors moments participatifs « officiels », dans le cadre de la démarche A21L notamment.

3.3.2.2 Les ethnographies de la participation

Dans une telle perspective, il existe un courant émergent des « ethnographies de la participation » (Cefaï *et al.*, 2012) dans lequel nous nous inscrivons, en toute cohérence avec l'ethnographie critique telle que la conçoit Carspecken (1996). Ce courant prolonge le renouveau de l'ethnographie politique et s'intéresse aux dispositifs participatifs et aux situations actorielles contextualisées associées. Les ethnographies de la participation étudient la participation telle qu'elle se fait plus que telle qu'elle devrait être, portant attention aux formes émergentes et non programmées de la participation. Reposant sur un travail de terrain en immersion, une description dense pour faire émerger une compréhension renouvelée de situations concrètes, elles visent à produire des données qui interpellent les spécialistes de la théorie de la démocratie, concernant le sens « politique » des activités pratiques et discursives qui font la participation. Il s'agit de rendre compte de « ce qui se passe à l'échelle locale, de la complexité et de la richesse des situations de participation telles qu'elles se font et de l'expérience qu'en ont les participants, avec ses innovations, ses

ambigüités et ses paradoxes » (*ibid.*, p. 9). Par ailleurs, ces ethnographies de la participation s'intéressent tout particulièrement à la prise en compte des temporalités participatives, en rendant compte de « leurs séquences de temporalisation avec leur rythme, leurs intrigues et leurs tournants » (*ibid.*, p. 19), ou encore l'émergence de ces « contre-pouvoirs délibératifs temporaires », mais aussi les horizons temporels de la préparation et de la programmation, comme de la récapitulation et des comptes rendus. Bien entendu, une telle approche est exigeante en termes de temps pour le chercheur lui-même. Enfin, les ethnographies de la participation scrutent cet infra ou proto-politique, reposant sur des « signes infimes, à peine visibles », renvoyant à des prises de position, des scènes de participation cachée qui ne sont pas perçues d'emblée comme politique (Lavigne-Delville, 2011a ; Luhtakallio et Eliasoph, 2014 ; Scott, 1990). Elles portent attention à la multiplicité des rôles endossés par les acteurs et aux modalités d'engagement dans les processus participatifs en tenant compte des situations groupales, mais aussi en posant la question des capacités et compétences politiques (Talpin, 2006, entre autres), ou encore des manières de faire des biens communs et des collectifs.

3.3.3 La recherche documentaire

De manière générale, la recherche documentaire a permis d'alimenter la contextualisation de notre objet de recherche. Deux recherches documentaires étaient prévues, la première axée sur la constitution de mémoires environnementales de type scientifique sur le canton d'Aspet ; la seconde recherche documentaire visait plutôt la dynamique dialogique à l'œuvre et le rôle joué par les temporalités environnementales.

3.3.3.1 Recherche documentaire et mémoires environnementales

Une recherche documentaire a été initiée dans le cadre du master recherche en géographie (Lafitte, 2009). À cette occasion, un corpus de documents a été établi en vue d'identifier les mémoires environnementales de la commune d'Aspet, à partir d'archives écrites et iconographiques telles que les cartes postales paysagères du début du XXe siècle. Des synthèses universitaires ont été colligées et permettent de rendre compte d'interprétations géohistoriques sur des terrains pyrénéens proches de celui du canton d'Aspet (Antoine, 2011 ; Bonhôte, 1998 ; Briffaud, 1994 ; Davasse, 1998 ; Galop, 1998 ; Verna, 1994). Ces données servent à documenter le territoire étudié, mais également les territoires associés aux habitants interviewés. En effet, de telles données sont alors utilisées comme données réflexives permettant de nourrir la discussion avec les participants dans le cadre d'entretiens individuels ou collectifs.

Des fiches synthétiques par commune ont été élaborées (*ANNEXE B*) en s'appuyant sur les monographies géohistoriques réalisées au cours de ma maîtrise d'histoire portant sur l'occupation du sol au Moyen-Âge sur le canton d'Aspet, mais qui débordent la période médiévale pour des raisons contextuelles et méthodologiques. Certaines ont étayé par les monographies communales rédigées par les instituteurs à la fin du XIXe siècle, désormais en ligne[121]. Ces monographies offrent des renseignements relatifs aux temporalités environnementales historiques (climat, végétation, activités, population), utiles pour apporter des éléments contextuels dans le cadre d'un entretien avec un habitant de la commune concernée. Elles fournissent également des éléments contextuels historiques comparatifs, à plus d'un siècle d'écart. Nous avons profité également des fiches diagnostiques par commune,

[121] Archives Départementales Haute-Garonne. Inventaires en ligne. [s. d.]. *Monographies communales de la Haute-Garonne. Récupéré de* https://archives.haute-garonne.fr/archive/egf/n:3

actualisées en 2012 par la CC3V et accessibles en ligne. Elles font le point sur les problématiques environnementales.

Par ailleurs, mon master recherche a permis de proposer une chronologie constituée de plusieurs chrono-systèmes (5). Cette chronologie hypothétique concerne le territoire d'Aspet sur la longue durée. Elle repose sur l'extrapolation de deux modèles d'anthroposystème proposés par des travaux scientifiques portant sur des vallées du Haut-Couserans à l'Est et de la Barousse à l'Ouest, encadrant les vallées du pays de l'Aspétois (Bonhôte *et al.,* 2000 ; Carozza *et al.,* 2005 ; Galop, 1998). Un récit synthétique pourra être élaboré à partir des hypothèses suggérées, et utilisé pour nourrir les échanges avec les habitants. Ces synthèses géohistoriques axées sur l'anthroposystème du territoire cantonal d'Aspet et des éléments d'histoire environnementale à l'échelle des communes pourraient intéresser dans un second temps les acteurs concernés, citoyens comme les collectivités municipales.

Les fiches synthétiques par commune réalisées, la synthèse articulée sur plusieurs chronosystèmes pour le pays d'Aspet ont offert un point d'appui important dans les échanges avec les acteurs. Elles ont permis de nouer des échanges impliquant les temporalités environnementales, de lancer un processus de réflexion chez les acteurs interviewés, soit dans le cadre des entretiens de recherche, soit dans le cadre d'échanges informels de type ethnographique, notamment les jours de marché à Aspet. Elles sont donc des « données invoquées » (Van der Maren, 1996, p. 82) dont la production est antérieure à la recherche, ainsi que leur format et leur vocation d'origine, indépendants du chercheur, mais reprises et mises en forme, synthétisées pour un autre objectif, mais en relation avec leur objet premier, devenant des « données secondaires » mobilisées pour un nouvel éclairage (Turgeon et Bernatchez, 2009). Par cette préparation à l'articulation entre la contextualité de l'échange à venir et l'historicité du cas au sens large, en tant que territoire en projet de « développement

durable », dans la profondeur de ses géoanthroposystèmes avec quelques-unes de ses mémoires environnementales, le chercheur se fait « instrument » dans la dialogique du savoir environnemental.

3.3.3.2 Recherche documentaire et dynamique dialogique

Une seconde recherche documentaire portera sur la dynamique dialogique à l'œuvre, considérant le rôle joué par les temporalités environnementales. Deux corpus de documents ont été constitués selon les deux types d'analyse pratiqués, une analyse de contenu et une analyse de discours. Certains documents seront communs aux deux corpus comme indiqué dans le Tableau 3.1.

Tableau 3.1 Les stratégies d'analyse portant sur la recherche documentaire

	ANALYSE DE CONTENU	ANALYSE DE DISCOURS
A21L	**Documents établis à l'occasion du diagnostic de l'A21L** • Diagnostic partagé du territoire de la commune d'Aspet (Janvier 2007), 43p. (A21L-DP) • Synthèse enquête auprès de la population. 10p. (Octobre 2006) (A21L-Syn) • Rapport final (Mars 2007), 63p. (A21L-RF) • Cahier de suivi de la personne chargée de mission pour l'A21L (A21L-CS)[122] **Publicisation de l'A21L** • Plaquette de l'A21L (1) 8p. (A21L-66 P)	**Documents préparant et publicisant l'A21L** • Diagnostic partagé du territoire de la commune d'Aspet (Janvier 2007), 43p. (A21L-DP) • Synthèse enquête auprès de la population. 10p. (Octobre 2006) (A21L-Syn) • L'Agenda 21 d'Aspet : des réponses à vos questions (A21L-R.Q.) • Lettre aux habitants de lancement de la démarche A21L (25 avril 2006) p. 17 (3 versions) (A21L l. H. A21.) • Lettre d'invitation aux membres du GTAL (2 juin 2006) (A21L l. i. GTAL) • Affiche d'annonce du Forum participatif (mai pour le 18 juin, 2006) (A21L-Img A.F) • Plaquette de l'A21L (1) 8p. (A21L-66 P) **Articles de journaux municipaux, régionaux** • Articles du journal régional « La Dépêche » concernant la démarche A21L d'Aspet depuis 2006 et la controverse depuis 2011. • Articles de presse (janv-avril-mai 2006) p. 26 (A21L a.p. DM-Janv2006) + (A21L a.p. PJ-Mai2006) + (A21L a.p. DM-Avril2006)

[122] Seize documents issus du cahier de suivi de la démarche ont été retenus et codés, allant de la note explicative à la documentation de presse par exemple, permettant de suivre le déroulement de la démarche au plus près et de mieux comprendre la documentation et les données secondaires associées à l'intervention des bureaux d'études mettant en oeuvre l'A21L d'Aspet.

	ANALYSE DOUBLE
	• Projet de communiqué de presse : Démocratie participative à Aspet (21 avril 2006) p. 14 (A21L p. P.) • Compte rendu du comité de pilotage 1 (21/04/2006) (A21L-c.r. C.P. 1) • Compte rendu du Forum participatif (18/06/2006) (A21L-c.r.F.P.) • Compte rendu atelier participatif 1du GTAL 1 (12 juin 2006) (A21L-c.r.GTAL1) • Compte rendu atelier participatif 2 du GTAL (19 juin 2006) (A21L-c.r.GTAL2) • Compte rendu atelier participatif 3 du GTAL (26 juin 2006) (A21L-c.r.GTAL3) • Notes prises à l'issue du comité de pilotage (12 janvier 2007) (A21L-notes CP.) • Compte rendu du comité de pilotage 2 (12 janvier 2007) (A21L-c.r.C.P. 2) • Compte rendu atelier participatif 4 du GTAL (15 janvier 2007) (A21L-c.r.GTAL4) • Lettre du GTAL et compte rendu de réunion (17 janvier 2007) (A21L-l. GTAL) • Compte rendu atelier participatif 5 du GTAL (29 janvier 2007) (A21L-c.r.GTAL5) • Réunion membres du GTAL (20 février 2007) (21L-r. m. GTAL) • Réunion groupe de travail (22 février 2007) (A21L-r.G.T.) • Compte rendu du Forum de restitution (5 mars 2007) (A21L-c.r.F.R.) • Compte rendu du comité de pilotage – groupe municipal 3 (6 mars 2007) (A21L-c.r.C.P. 3)

Le premier corpus de documents correspond à des données secondaires utilisées dans le cadre de la mise en œuvre des démarches participatives. Il convient cependant de rester vigilant au sujet de la fiabilité de telles données et plus précisément à leur cohérence avec l'objet de recherche.

Ce premier corpus traité par une analyse de contenu cible la dynamique dialogique entre acteurs issus de différentes communautés (éléments destinés à éclairer le contexte de communication[123], la nature et caractérisation de la dialogique, ponctuellement le type de savoirs et de connaissances mobilisés dans les échanges et la construction de savoirs le cas échéant, et surtout le rapport au savoir qui émerge avec les relations de pouvoir imbriquées).

[123] Le contexte de communication renvoie à la nécessaire mise en commun des significations et aux conditions contextuelles et interlocutives requises pour une dialogique envisagée selon la perspective de Jacques (1985).

Une attention particulière a été portée à la prise en compte des temporalités environnementales par les acteurs et au rôle qu'elles jouent dans leurs projets : Quels types de temporalités environnementales et au sein de quel contexte spatial[124] ? Dans quels documents et avec quelles intentionnalités et objectifs ? De tels questionnements renvoient à la fonction heuristique de l'analyse de contenu en vertu de laquelle cette stratégie accroît la propension à la découverte (« analyse de contenu « pour voir »), mais aussi à une fonction d'« *administration de la preuve* » (« analyse de contenu « pour prouver ») (Bardin, 2007). Dans cette dernière acception et dans la perspective d'une analyse interprétative, nous avons fait ressortir l'articulation entre les logiques de pouvoir et de savoir en jeu dans les pratiques discursives, les positionnements que les acteurs déploient en relation avec les réalités socioécologiques et les projets associés (logiques ascendante ou descendante par exemple, dispositifs de pouvoir et appareils de savoirs notamment, mais aussi le rapport au savoir en jeu décliné en quatre types de rapport au savoir, communicationnel ou dialogique, d'autorité ou d'autorisation, existentiel ou écoformatif et praxique ou de l'habiter) (Tableau 2.3).

En outre, nous avons pu profiter du journal de suivi de la personne chargée de mission de l'A21L. Un document qui s'est révélé précieux dans le suivi de la mise en œuvre de la démarche A21L, en ce sens qu'il a souvent joué un rôle confirmatoire à l'égard de la compréhension progressive, car complexe, des subtilités de la démarche mise en œuvre par les bureaux d'études. Ce document a été ponctuellement regardé dans une perspective ethnographique critique, afin d'apprécier les stratégies aliénantes à l'œuvre et le positionnement souvent délicat, nécessairement ambigu de la personne chargée de mission, en tant que « citoyenne dialogique » par excellence,

[124] Entendu comme les conditions de possibilité pour qu'une réalité spatiale advienne, à savoir la dynamique de construction des savoirs entre communautés concernées et mobilisées au sein d'un territoire autour de questionnements socioécologiques (Lussault, 2013c).

entre identification et désidentification permanente, liberté revendiquée, mais encadrée par les contraintes communicationnelles, jouant des différents langages politiques (Rui, 2004).

L'analyse de contenu s'est opérée selon une double finalité, contextuelle et thématique. Du point de vue contextuel, il s'agissait avec la recherche documentaire précédente qui était davantage centrée sur l'historicité du cas, mais dont l'usage était pensé pour la contextualité de l'échange avec les acteurs, de mieux cerner les conditions d'avenue pour que la démarche participative A21L survienne et la manière dont la dynamique dialogique a été mise en œuvre et a évolué, a été utilisée (cf. les profils chronologiques des démarches participatives, le rôle de la controverse environnementale, l'évolution de l'association citoyenne, par exemple).

L'analyse de contenu à vocation thématique telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2012) vise à faire émerger des thèmes qui ont eu vocation à préciser, expliciter les rubriques émanant de nos objectifs de recherche (rapport au savoir, notamment en lien avec l'environnement, modalités monodialogiques, type de temporalités socioécologiques, type de relations de pouvoir, type de « dialogue des savoirs », type de rapport à l'habiter de la Nature et du territoire, aux changements environnementaux et climatiques). Les thèmes choisis sont étroitement articulés à nos objectifs spécifiques, tout en gardant une attitude d'ouverture à des thématiques émergentes. À ce titre, la typologie résultant de l'analyse du rapport à l'environnement de Sauvé et Garnier (2000) a été mobilisée, comme d'autres catégorisations liées au rapport au savoir et à sa construction, ainsi qu'aux temporalités et mémoires environnementales.

Une partie du corpus de données a donné lieu à un redoublement analytique par l'analyse de discours, déterminante au regard de notre objet d'étude centré sur la

dialogique du savoir environnemental en contexte de démarche participative. Compte tenu du fait que pour l'A21L, nous n'avons pu observer moments participatifs, notre analyse de discours s'est concentrée sur l'analyse de discours institutionnel, et notamment les comptes rendus des moments participatifs, les documents de publicisation et de suivi de l'A21L d'Aspet[125]. Par ailleurs, ce redoublement analytique sur une partie du corpus de documents traité tour à tour par une analyse de contenu à vocation thématique et une analyse de discours entre dans une stratégie de triangulation « analytique » des méthodes, propice au renforcement de la fidélité des données et d'une réflexivité approfondie au sujet des phénomènes, stratégies d'acteurs, processus en jeu. Mais ce croisement de méthodes d'analyse sur les mêmes documents mobilise également certains aspects théoriques attachés aux méthodes en question (par exemple la théorie des représentations sociales pour l'analyse de contenu thématique, les éléments de théorisation relatifs à l'analyse de discours, tels que le dialogisme Bakhtinien, ou la dialogique jacquéenne, ou encore la proposition d'une pensée « post-dialogique »).

Comme l'indique le Tableau 3.1, le second corpus s'ouvre aux documents visant la publicisation des deux projets territoriaux. Il s'agit notamment d'articles du journal régional portant sur la démarche A21L d'Aspet, ainsi que plus spécifiquement sur l'association citoyenne née de l'A21L, « Aspet durable » à laquelle nous associerons l'élément contextuel de la controverse environnementale.

À partir de ce corpus, il s'agira d'analyser le discours de la communication territoriale (cf. section 3.3.3.3) de la commune d'Aspet au sujet de son projet

[125] Dans une configuration différente, avec une observation directe des interactions, nous aurions pu faire le choix d'une analyse de discours plus en lien avec l'analyse conversationnelle ou l'ethnométhodologie.

territorial. Cette communication territoriale tient compte de la transterritorialité à l'œuvre, notamment entre l'A21L et l'intercommunalité en émergence.

À noter qu'initialement, nous avions associé les bulletins municipaux au corpus de documents relatif à l'analyse de discours. Le contenu a été exploré par une lecture flottante. Or, compte tenu du travail d'analyse déjà pratiqué, il apparaît que la plupart des énoncés contenus dans ces bulletins sont d'ordre constatif et n'apporteraient pas d'éléments nouveaux, éclairant de manière différente ou approfondie les aspects du cas étudié. La littérature existant sur l'analyse des bulletins municipaux dans un souci d'éclairer la démocratie locale pointe les fonctions identitaires et intégratrices du bulletin municipal. Mais ce bulletin à vocation informationnelle où dominent les énoncés constatifs et performatifs a aussi une fonctionnalité de légitimation politique, voire électorale, qui tend à ériger le premier élu en totem, notamment par la pratique de l'éditorial (Le Bart, 2008, p. 122). Cependant, ces bulletins locaux sont lus, justement pour leur territorialité locale, sans pour autant que la grande majorité des citoyens ne soient dupes de telles stratégies, ni des proclamations de désintéressement politique des élus, comme l'attestent nos entretiens de recherche. Nous confirmons la conclusion de Le Bart (2008) à ce propos que si les citoyens considèrent cette presse comme utile, ils se refusent néanmoins à y voir une avancée décisive en matière de démocratie locale. Cependant, ce travail de lecture flottante adossé à une fréquentation d'articles portant sur cet objet spécifique a permis de vérifier la saturation de nos données à cet égard. Notre corpus s'est centré sur des articles choisis (articles en lien direct avec la démarche A21L et sa valorisation), issus du quotidien de presse régionale « La Dépêche du Midi ». Nous avons donc pour l'instant abandonné cette piste, dans le souci de l'économie de la thèse, mais il y a lieu d'y revenir ultérieurement, notamment dans une perspective centrée sur la dimension pédagogique du discours.

3.3.3.3 La spécificité de l'analyse de discours de la communication territoriale

Maingueneau (2014, p. 3) propose de dissocier l'analyse de discours en tant qu'elle est une stratégie d'analyse qui reste associée à la linguistique et aux sciences du langage, et les « études de discours » en tant qu'« entreprise foncièrement transdisciplinaire, voire pour certains postdisciplinaire, traversant l'ensemble des sciences humaines et sociales des humanités », se positionnant « à l'encontre de la tendance à la division du savoir en domaines de plus en plus spécialisés ». Les travaux du philosophe du langage Jacques que nous mobilisons dans cette recherche s'inscrivent dans cette approche.

À noter qu'il existe une tradition française de l'analyse du discours. Foucault (1969) dont nous mobiliserons également les travaux a contribué à orienter cette tradition, autour de l'importance de saisir l'énoncé dans son contexte, de déterminer ses conditions d'existence, d'en fixer au plus juste les limites, d'envisager les liaisons avec d'autres énoncés et de montrer quelles autres formes d'énonciation il exclut.

Aussi, dans un souci de synthèse, Maingueneau (2009, p. 19) propose une définition consensuelle et large (plutôt ici dans une perspective d'études de discours) de l'analyse de discours comme visant « à rapporter les textes, à travers leurs dispositifs d'énonciation, aux liens sociaux qui les rendent possibles et qu'ils rendent possibles ». Cette définition permet aux différents champs ayant contribué à renouveler et élargir l'analyse de discours d'aborder le même corpus documentaire en adoptant des points de vue différents, ce qui est congruent avec une approche qualitative et dimensionnelle qui multiplie les points de vue sur un même objet (Lévy, 2013b). Dans une telle acception, les notions de genre, de type de discours, mais aussi suivant Foucault, de pratiques discursives obligent à réfléchir à la question de la construction de l'objet et des unités d'analyse choisies. Nous serons également

sensible aux régimes de parole (genres et types de discours, modalités et traces du discours, scènes d'énonciation) selon Maingueneau (2014, p. 5), notion qui fonde les « langages politiques » en rapport avec la dimension dialogique, notamment de certains citoyens, selon le cadre d'analyse proposé par Rui (2004) portant sur les démarches participatives.

Selon Rossman et Rallis (2003, p. 100 et p. 298), l'analyse de discours est souvent utilisée avec des questionnements sociaux relatifs au pouvoir et exprimés au cours d'une relation communicationnelle, la communication renvoyant pour ces auteurs à un système de signes, dont l'un d'eux est le langage, mais qui peut inclure des éléments figuratifs (la décoration d'un bulletin scolaire ou pour notre exemple de la plaquette de publicisation de l'A21L d'Aspet). Selon ces auteurs, la stratégie analytique identifie des thèmes en centrant sur la façon dont les relations de pouvoir sont négociées et conscientisées par les participants, ou encore comment les textes étudiés témoignent d'une reproduction des inégalités de pouvoir dans la société.

À noter que la communication et le langage sont au cœur des représentations sociales (Kitzinger *et al.*, 2004 ; Marková, 2004 ; Moscovici, 1984a). Dans une perspective dialogique revendiquée par les auteurs précités, ces derniers mentionnent au sujet d'échanges intervenant au sein de groupes de discussion que « les participants confrontent leurs idées, les laissent se heurter dans des polémiques ouvertes ou cachées, dans des dialogues internes ou externes, les uns avec les autres » (Marková, 2004, p. 235). Selon Moscovici et Marková (2000), les représentions sociales sont marquées par des phénomènes de *polyphasie cognitive* dans l'ordre de la pensée, c'est-à-dire des manières de penser diverses, « déphasées », opposées ou en lutte pour la domination, propres aux différents contextes dans lesquels elles s'inscrivent (possibilité de faire usage de manières de penser et de connaître, diverses et distinctes : scientifiques, religieuses, métaphoriques, etc.). Cette multivocalité

s'exprime également dans l'ordre du discours. À la suite des travaux de Bakhtine, des phénomènes *d'hétéroglossie* ou plurivocité dans les discours réalisent les actes de pensée. Cette hétéroglossie renvoie dans le discours à la cohabitation parfois conflictuelle de plusieurs cultures (officielles ou non officielles, par exemple dans l'analyse du Gargantua de Rabelais que fait Bakhtine) mobilisant différents types de connaissances et de savoirs (populaires et scientifiques par exemple). La polyphasie dans la pensée et l'hétéroglossie dans le discours viennent s'ajouter à la cohabitation des fonctions de langages différentes (fournir de l'information, flatter, exprimer de l'émotion par exemple).

Dans notre recherche, nous utiliserons le terme de *polyphonie* que l'on retrouve dans l'analyse de discours pour englober ces phénomènes dialogiques de polyphasie cognitive et d'hétéroglossie discursive et de différentes fonctions de langage qui cohabitent. À ce propos, Marková, (2004, p. 235) précise que « la dialogicité est une bataille visant tant à la domination dans le discours qu'à l'établissement d'une intersubjectivité, par ces différents modes de penser et de parler ». Cette stratégie ouvre sur l'observation de la dialogique et la mobilisation des savoirs en acte.

La communication territoriale[126] fait circuler des savoirs au service de pouvoirs dont il convient d'éclairer les positionnements (par exemple, la figure du maire ou le délicat positionnement du chargé de mission participative), le type de relations que leurs positionnements impliquent à l'égard des habitants et des réalités

[126] La communication territoriale correspond à l'ensemble des messages émis par les institutions gouvernementales de différents échelons pour se mettre en scène, et se donner une image favorable auprès de leur société et à l'extérieur (Rosemberg, 2013). Une littérature récente et conséquente existe sur la thématique de la communication territoriale, notamment pour ce qui concerne les projets territoriaux de développement durable (Dubus *et al.*, 2010; Galibert, 2013) et la mise en œuvre de démarches participatives en milieu rural (Fourdin et Poinclou, 2000; Gardere et Gardere, 2008; Houllier-Guibert, 2009; Piveteau et Lardon, 2005), non sans liens avec des questionnements sur les savoirs en jeu (Corf, 2011; Plumecocq, 2012, entre autres).

socioécologiques selon une mobilisation de systèmes de valeurs structurés par des représentations-types telles que *l'environnement-ressource, l'environnement-projet communautaire* (territorial ici) par exemple, suivant la typologie de Sauvé et Garnier (2000).

Rosemberg (2013, p. 210) insiste sur le fait que la communication territoriale est indissociable du projet d'un territoire commun, partagé. Dans un souci d'efficacité, la communication territoriale contribue à la rationalisation de la rhétorique dont les usages s'homogénéisent, par exemple, par le vocabulaire et les figures de styles systématiquement utilisés, ou encore les concepts mobilisés avec l'aide de chercheurs, non sans risque d'instrumentalisation (Blatrix, 2012 ; Latour, 2001a ; Lussault, 1998).

Le récit élaboré est alors défini comme « un énoncé caractérisé par l'existence d'une succession temporelle d'actions, d'un processus de mise en intrigue et par l'agencement d'actants[127] au sein et au service de cette intrigue » (Lussault, 2013g, p. 841). Dans ses différents travaux, Lussault (1996a, 1998, 2007, 2013g) étudie ces récits d'action spatiale comme visant la construction d'un récit de l'action politique et territoriale qui s'appuie aussi bien sur des textes que des interventions orales ou encore une imagerie mise au service de ce processus discursif et communicationnel.

Selon Lussault, par et pour le récit, la dimension temporelle de l'action spatiale entre dans le champ du langage et de la communication, de l'interlocution, et ainsi se socialise, devient dicible et discutable (Lussault, 2001). À la suite des travaux de

[127] L'actant est défini par Lussault (2013a) en tant que réalité sociale, humaine ou autre qu'humaine, doté d'une capacité d'action. Il est une instance qui contribue au développement d'un programme narratif en tant qu'entité définissable et distinguable de la dynamique et de l'organisation d'une action individuelle ou collective (cf. la section 2.3.1.2).

Jacques (1985), notre recherche tentera de discuter de la seconde partie de cette assertion, à savoir comment se socialise la dimension temporelle de l'action spatiale en relation avec des problématiques environnementales ancrées territorialement, et si cette action spatiale est véritablement discutable, et à quelles conditions ou encore, si les conditions d'une véritable communicabilité sont réunies, ou si des logiques de pouvoir réduisent les temporalités en jeu et la « socialisation » en question à des formes d'aliénation dans lesquelles un dialogue des savoirs peine à se déployer.

Dans notre recherche nous souhaitons confronter la figure organisatrice du récit d'action territoriale étudiée à partir de la recherche documentaire, avec les récits ou discours tenus par les acteurs, collectés au cours des entretiens. Une telle confrontation permet d'étudier les effets performatifs de la communication territoriale sur les spatialités par exemple ; le rôle joué par les temporalités environnementales mobilisées par la mise en œuvre des projets territoriaux et par les acteurs ; ou encore les imaginaires spatiaux, les valeurs, les normes, les pratiques territoriales et de la Nature associés aux savoirs mobilisés dans ces pratiques discursives et ces récits d'action territoriale.

3.3.4 L'observation directe

L'observation directe a été développée par l'anthropologie, reprise par la sociologie pour l'observation des communautés rurales (Laperrière, 2009, p. 311). L'observation directe est largement utilisée en géographie (Davasse, 2012 ; Lévy et Lussault, 2003, p. 677). Peretz (1998, p. 14) la définit comme une méthode sociologique qui « consiste à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences, sans en modifier le

déroulement ordinaire ». Elle est souvent associée à l'idée d'une certaine authenticité des données face aux données issues de verbalisations (entretiens ou questionnaires).

3.3.4.1 L'observation de type ethnographique

Plusieurs séances d'observation de type ethnographique ont été menées. Ce type d'observation correspond à une exigence de crédibilité en recherche qualitative qui prend la forme d'une fréquentation prolongée et dense des sites étudiés.

L'observation de type ethnographique à laquelle il est fait référence ici s'appuie sur ce que Carspecken (1996) appelle « l'observation passive », privilégiée comme entrée au terrain. Le chercheur ne participe pas activement à la dynamique ambiante et n'utilise pas une grille d'observation, mais il définit plutôt une unité d'observation qui prend forme sur le site observé selon Savoie-Zajc (1990). Cette unité renvoie à un contexte d'observation défini en relation avec l'objet d'étude. Elle est par exemple centrée sur une séquence d'un comportement collectif. Ce type d'observation permet de commencer de manière non intrusive, l'étude d'une communauté structurée par de fortes relations d'interconnaissance, en réduisant les effets de la présence du chercheur sur les activités routinières autant que possible. Des notes de faible inférence de type journalistique sont utilisées par opposition à des notes descriptives riches et denses.

Ce type d'observation vise principalement les espaces publics mettant à portée du chercheur une densité d'interactions sociales que le chercheur observe et note, à plus forte raison s'il a la possibilité d'entendre certaines conversations spontanées intéressant son objet d'étude. La fréquentation de lieux publics permet de collecter un certain nombre de données sociales et contextuelles. Le bourg d'Aspet propose un

marché bihebdomadaire qui offre un lieu d'observation privilégié. Il permet d'observer les échanges sociogéographiques sur deux jours de semaines, dont le samedi, connaissant une intense fréquentation. Par ailleurs, ce marché permet au chercheur de rencontrer un certain nombre d'acteurs et de participants aux entretiens ou aux Journées-charte, et ouvre ainsi des possibilités de suivi. Il permet également d'affiner la stratégie d'« échantillonnage », en échangeant avec les participants ou en rencontrant d'autres personnes susceptibles de participer à la recherche.

Les observations sont notées sur un carnet de bord immédiatement après la séance d'observation. Ces observations sont ensuite transcrites dans un style journalistique sous forme de fiches de synthèse datées. Elles sont complétées par les commentaires du chercheur sur le contenu observé en rapport avec les objectifs de recherche, la relation signifiante que ce contenu prend à la lumière d'une autre donnée contextuelle, la réflexion que tel élément suggère au chercheur en rapport avec le processus de recherche.

Ces données permettent de mieux saisir la diversité sociale des habitants et des personnes qui viennent à l'occasion du marché. Au-delà des opportunités que ce type d'observation permet en termes de suivi, d'« échantillonnage » et de connaissances du terrain utilisables lors des entretiens, de telles données étayent les descriptions des sites étudiés avec un ancrage dans l'expérience des habitants, ainsi que des perspectives de compréhension de dynamiques géographiques.

3.3.4.2 L'observation directe de séances participatives

Dans le cadre de l'étude de cas imbriqués, deux à trois observations directes de Journées-chartes étaient souhaitables, et apparemment possibles. La périodicité de

telle journée est erratique et le contexte institutionnel actuel a généré plusieurs reports de Journées à observer. Une seule observation a pu avoir lieu, notamment en raison de la réforme territoriale qui a mobilisé l'énergie des élus et rendu le projet territorial (CRNDL) de la CC3V moins porteuse sur le plan politique.

Il s'agit de journée réunissant principalement des élus, des acteurs issus de la communauté d'expertise scientifique de type académique ou professionnel. Certains habitants non-élus sont très ponctuellement présents à titre d'expert, par exemple en tant qu'agriculteur avec une compétence particulière en rapport étroit avec la thématique de la journée. Nous avons également eu l'opportunité − que nous avons saisie −, d'observer une séance de présentation du SCOT où des experts issus de bureaux d'études présentaient le nouveau dispositif aux élus. Des documents associés à ces « moments participatifs » (Journées-charte auxquelles il n'a pas été possible d'assister, documents associés au SCOT) ont été récupérés. Ils pourront servir de points d'appui pour les aspects contextuels en rapport avec la recherche documentaire.

Dans ce milieu d'interconnaissance politique en action, en tant que chercheur, je me trouve en fonction d'une informatrice-clef qui correspond à la chargée de mission du projet territorial. L'observation a été prévue comme étant « non participante ». Mais comme de nombreux chercheurs l'évoquent (Angrosino et Rosenberg, 2011 ; Laperrière, 2009 ; Van der Maren, 1996, entre autres), une observation neutre est impossible. La négociation de l'entrée au terrain dans le cadre des Journées-charte nous a obligé à réfléchir au degré d'implication consentie face à une posture de distanciation associée à l'idée de ne pas intervenir dans les échanges entre acteurs. Le

journal de recherche a permis de consigner ces négociations (les dilemmes éthiques et les solutions méthodologiques mises en œuvre)[128].

Van der Maren (1996, p. 296 et s.) aborde cette question du degré d'implication du chercheur dans la situation observée. Il évoque également les limites de l'usage de grilles d'observation. Or, notre posture méthodologique naturaliste envisage plutôt l'observation comme une « expérience partagée » avec les acteurs en présence, ce que Van der Maren restitue parfaitement à travers l'expression d'*observation expérientielle.* Elle privilégiera la collecte sélective d'éléments en rapport avec les objectifs de recherche.

Nous avons choisi de nous concentrer sur certains moments d'interrelations : quelles prises de position pour quels types de savoirs, de connaissances (notamment un échange de savoirs qui mobilise des temporalités environnementales) ? Sur quelle thématique ? Pour quel type d'assertion : argument intervenant dans un processus *d'assujettissement* ou de *résistance*, argument *normatif* selon l'interaction et la thématique abordée pour s'inspirer de Carspecken (1996) et de son triptyque (assertions de type *subjectif, objectif, normatif*) en l'adaptant à notre cadre conceptuel. Ces « scénettes » ont été choisies le plus significativement possible au regard de nos objectifs. Spradley (1980) qualifie de telles scénettes de « mini-tours » d'une situation. Les descriptions sont alors minutieuses et denses, contrairement aux descriptions systématiques des grands traits des lieux observés.

[128] Un article a été rédigé, mais non publié sur ce sujet : « Un chercheur-apprenti confronté à la demande de l'impératif participatif. Enjeux et contraintes ». Il est prévu à très court terme de le reprendre selon deux axes : le raccourcir pour cibler la question de l'entrée au terrain, y insuffler davantage d'éléments factuels issus de notre recherche afin de nourrir la discussion méthodologique.

3.3.4.3 De l'examen empirique des données aux catégories conceptualisantes

Les notes cursives et descriptives issues des Journées-charte seront transformées en récits de type phénoménologique. La production de tels récits s'inscrit dans une technique de recherche dite de « l'examen initial descriptif empirique d'orientation phénoménologique » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 97). Cet examen empirique facilite la saisie de données au plus près de l'expérience des acteurs en contexte, tout en condensant les données brutes par la formulation descriptive d'énoncés phénoménologiques. De notre point de vue, le chercheur partage une expérience avec les participants dans laquelle il a de grandes chances d'intervenir en tant qu'acteur ; il n'est pas seulement observateur ou témoin. La posture phénoménologique repose sur l'exigence d'un examen « athéorique » des données, autrement dit sur la suspension de jugement. Une telle posture facilite la mise en œuvre d'une vigile critique au sujet de « biais éventuels » émanant du chercheur que pourraient entraîner des perspectives interprétatives prématurées. Elle renforce la criticité et la transparence du processus de recherche.

Par ailleurs, ces récits empiriques deviennent des données utilisables par le chercheur. Ils servent alors de support pour un suivi auprès des acteurs (contrôle et complément des données de type descriptif) ou une confrontation avec des pairs afin de faire émerger et de mettre à l'épreuve des perspectives de compréhension, laissant ouvertes les possibilités de théorisation.

3.3.5 Les entretiens individuels semi-directifs

La stratégie de l'entretien de recherche est centrale dans une perspective interprétative et constructiviste visant la compréhension en contexte, d'un phénomène ancré dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité.

3.3.5.1 Des principes généraux ancrés dans une recherche qualitative

L'usage de l'entretien de recherche génère une dynamique de co-construction de sens entre les interlocuteurs, chercheurs et participants. Savoie-Zajc (2009, p. 339) évoque par ailleurs l'apprentissage mutuel et « le partage d'un savoir d'expertise » qui en résultent et qui stimulent l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension, à propos du phénomène étudié. Elle indique que les principales motivations d'un engagement dans ce type d'entretien sont le désir de l'interviewé de communiquer son expérience, de réfléchir au sens de celle-ci et de partager ses savoirs et son intérêt pour la recherche en contribuant par la même occasion à accroître sa compréhension de l'expérience ou/et lui donner un sens nouveau. Quant au chercheur, l'entretien semi-directif permet de rendre explicite l'univers de l'autre en donnant accès à la compréhension du monde de l'autre, dans toute sa complexité à l'intérieur de l'individu lui-même et à l'aide de la comparaison à l'intérieur du corpus d'entretien.

Ces différentes caractéristiques de l'entretien en recherche qualitative recoupent nos critères de rigueur méthodologique. Cette stratégie de collecte de données approfondira la compréhension de la dynamique dialogique intervenant dans le cadre de la démarche participative étudiée, et plus spécifiquement en ce qui concerne les savoirs environnementaux voire l'apprentissage qui en résulte. Elle renseignera le

rapport que les participants entretiennent avec les temporalités environnementales et les pratiques de la Nature.

3.3.5.2 Le guide d'entretien de recherche

Nos entretiens de recherche s'appuient sur un guide d'entretien construit sur nos objectifs de recherche. Il s'agit d'une trame de questions organisée, selon nos objectifs de recherche et les concepts associés (*ANNEXE C*). Le guide d'entretien est divisé en deux thématiques principales : le dialogue entre participants et les échanges de savoirs survenus lors de moments participatifs d'une part, et l'usage des temps relatifs à l'environnement au sein du territoire de vie d'autre part. Des questions ouvertes ont été privilégiées, plutôt courtes et neutres, centrées sur l'expérience de l'interviewé. Quelques-unes sont vérificatives, d'autres impliquent un jugement normatif de la part de l'acteur interviewé. Un certain « arrangement chronologique » a été considéré suivant en cela Savoie-Zajc (2009, p. 354) afin de centrer l'entretien en premier lieu, sur l'usage du présent et faciliter l'accès au passé et en second lieu, évoquer les projections dans le futur au regard des temporalités environnementales en relation avec les projets de territoire et les paysages associés.

Ce guide d'entretien est envisagé davantage comme un aide-mémoire flexible qu'une trame rigide. Il reste adaptable selon le contexte de l'entretien et la singularité de l'acteur interviewé. Cette trame est adaptée dans le cas d'acteurs non résidents et non citoyens d'Aspet. Dans un souci de comparaison entre acteurs interviewés, quelques questions portent sur le rapport général à l'environnement et aux pratiques de Nature. Un tel rapport éclaire les structures de représentations en relation avec l'environnement et par conséquent aux savoirs environnementaux, à leurs usages intervenant au sein d'une dialogique réflexive, intersubjective et interobjective.

Il a été demandé aux participants étant habitants d'Aspet d'illustrer leur rapport aux temporalités environnementales par un détour paysager. Nous demandons quels paysages ils prendraient en photographie dans le cas où ils devraient quitter leur domicile pour garder la mémoire de ce territoire, ou encore de dire quelle photographie ils prendraient pour illustrer un paysage qui change sur le territoire étudié. Les travaux issus du master de recherche en géographie et paysage sont ici mobilisés (Lafitte, 2009). Ils sont centrés sur les mémoires environnementales en rapport avec les paysages d'Aspet et prennent appui sur les travaux de Lelli (2000, 2003, 2004; Lelli et Paradis, 2005) et Michelin (1998 ; Michelin *et al.*, 2001).

Nous nous appuyons sur les synthèses géohistoriques réalisées dans le cadre de la recherche documentaire et axées sur les anthroposystèmes concernés, ainsi que des éléments d'histoire environnementale à l'échelle du cas (le territoire en projets de développement durable correspondant au périmètre de l'ancien canton d'Aspet), et à l'échelle de chaque commune. Ces synthèses constituées à partir de « données invoquées » ou secondaires deviennent dans les entretiens — en tant que « données dialogiques » selon Carspecken (1996, p. 154 et s.) et « données suscitées ou d'interaction » selon Van der Maren (1996, p. 84) — des « données provoquées » à partir d'une instrumentation donc et destinées à provoquer l'interaction (Van der Maren, 1996, p. 82) avec les participants au sujet des savoirs en rapport avec les temporalités environnementales du territoire concerné.

Par ailleurs, les entretiens des habitants sont menés dans la mesure du possible, au domicile résidentiel du répondant afin d'évoquer en contexte, le rapport à l'environnement, aux pratiques de la Nature au sein de leur territoire de vie. Des photographies illustrant le rapport de la personne interviewée à l'« habiter » de son milieu de vie ont été prises par moi selon les indications de l'acteur-habitant et si possible en sa présence, ceci pour faciliter la gestion de ces données en termes de

logistique. Si les paysages dominent, des objets peuvent aussi faire l'objet de ces photographies. La prise de photographie dans ou depuis la résidence de la personne interviewée ouvre un enjeu de déontologique qui fait l'objet d'une demande de consentement (*ANNEXE D*), laissant le choix à la personne d'accepter ou de refuser la prise de photographies dans ou depuis son domicile. Ces données sont également réflexives (Harper, 1988 ; M. B. Miles et Huberman, 2010, p. 26) cherchant à solliciter les mémoires des participants au regard de leur cadre de vie actuel.

Outre l'objectif d'ancrer l'entretien dans le milieu de vie du répondant et sa façon de l'habiter, il s'agit pour le chercheur de partager en partie l'expérience du rapport à la Nature avec le répondant et les temporalités environnementales vécues dans quotidien de la personne. Ce procédé permet à notre sens, un recul réflexif critique sur ses expériences de vie, leur cumulativité jusqu'à ce moment de conscience et de recul de la relation que l'acteur-habitant entretien au monde, en tant que *son* monde (Van Manen, 1990, p. 5) qu'il ne manquera pas de relier à ses mondes, suivant les configurations qu'aura prise son histoire de vie, son habiter à des moments de vie variés en tant qu'adulte, suivant en cela une approche phénoménologique en lien avec l'habiter (Hoyaux, 2002, 2003). Mais ce procédé en lien avec l'idée d'une photographie de paysage et d'objet qui structurerait la mémoire de son habiter, s'inscrit aussi dans une approche ethnographique, par la prise en compte de la situation vécue au moment de l'entretien et la signification contextuelle d'un tel choix lié à son habiter, permettant au chercheur d'apprécier la perspective émique (*emic view*) de l'acteur-habitant (la vision personnelle de l'acteur-habitant sous-tendue par ses valeurs et croyances). Cela permet par la suite au chercheur de densifier ses descriptions de manière qualitative. Nous pourrons nous appuyer sur deux ouvrages entre autres, pour approfondir l'analyse. Il s'agit de l'ouvrage de Moser et Weiss (2003) et celui des géographes Collignon et Staszak (2001) qui abordent l'espace domestique en rapport avec l'environnement. Cette analyse restera cependant

secondaire et destinée à illustrer les spatialités et les temporalités en rapport avec l'environnement des acteurs, voire les savoirs environnementaux en jeu en rapport avec les pratiques évoquées. Les photographies pourront jouer un rôle de support à l'occasion de la tenue d'un éventuel groupe de discussion intervenant au terme de la recherche[129].

3.3.5.3 L'« échantillonnage » des sujets des entretiens individuels

De façon générale, l'« échantillonnage » théorique et intentionnel en rapport avec nos questions de recherche tient compte de l'évolution de la recherche et du raffinement de l'observation « au terrain », ceci afin de s'ajuster à la disponibilité des participants. Les personnes ont été choisies en fonction de leur expérience dialogique et de leur expertise par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles acceptent de verbaliser celles-ci. L'« échantillonnage » est centré sur les acteurs ayant participé aux évènements participatifs et au processus d'échange de savoirs (les séances d'atelier participatif et la réunion générale de l'A21L). Le critère relatif aux milieux sociogéographiques est également pris en compte (statut, rôle social et politique, milieux sociaux, culturels dont le milieu scientifique, mais aussi les territoires concernés, la commune d'Aspet et le canton correspondant au périmètre du groupement de communes jusqu'en 2015 inclus). Ces paramètres de l'« échantillonnage » sont congruents avec une étude de cas unique (Miles et Huberman, 2010 ; Pires, 1997).

[129] Initialement planifié comme stratégie vérificative des premiers résultats, en raison de la mise en place de la réforme territoriale qui sollicitait l'énergie des élus et affaiblissait la dynamique propre du projet territorial CRNDL de la CC3V, il n'a pas été possible de tenir un tel groupe de discussion dans les créneaux prévus à cet effet.

Les participants doivent être susceptibles de posséder une expérience en lien avec l'objet d'étude. Pour notre recherche, cela correspond à des acteurs issus des communautés concernées, des habitants élus et non-élus, des membres d'associations et porteurs d'intérêts, des experts et des chercheurs étant intervenus dans les situations locales. Le schéma suivant présente de manière synthétique notre stratégie de recrutement des participants aux entretiens individuels.

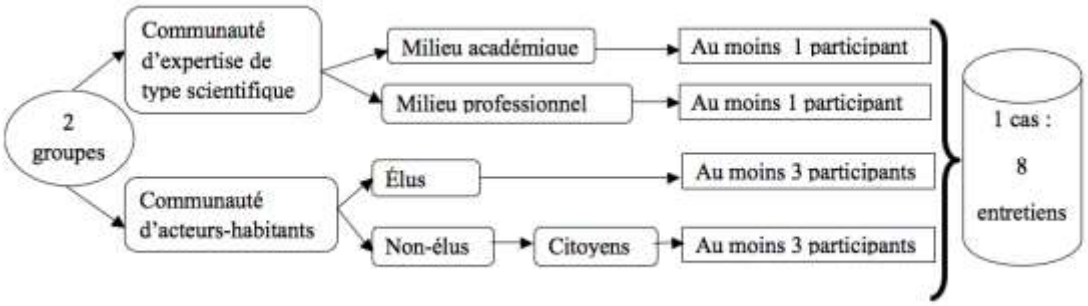


Figure 3.2 Schéma du recrutement des participants aux entretiens

Le choix de privilégier le pôle des acteurs-habitants explique le nombre limité d'entretiens pour la communauté d'expertise de type scientifique. Par ailleurs, un autre critère portera sur la possibilité pour des personnes choisies de recouper plusieurs profils actoriels et expériences dans les cas étudiés et les fonctions assumées. Autrement dit, nous comptons sur la multi-appartenance des habitants et la diversité des rôles endossés par une personne, pour privilégier des points de vue multiples sur la réalité étudiée.

Une minorité d'individus n'aura pas participé à ces moments participatifs. Leur caractère « périphérique » − en référence à l'idée d'« échantillonnage périphérique » (Miles et Huberman, 2010, p. 70) − par rapport aux expériences participatives n'est pas sans intérêt afin de donner à voir un autre point de vue sur le sujet (individu travaillant sur les lieux, mais non-résident par exemple).

L'« échantillonnage » mis en œuvre correspond à celui dit en « boule de neige » ou « chaîne » qui fonctionne par sélection de la réputation de la personne selon les recommandations d'un participant ou d'un informateur-clef (Beaud, 2009 ; Miles et Huberman, 2010). À partir d'un noyau d'individus identifiés selon les critères évoqués ci-dessus, nous nous sommes appuyé sur leurs relations et leurs suggestions pour identifier des personnes qu'il semble pertinent d'interviewer. Afin de limiter les biais d'influence, nous avons croisé ces suggestions avec certains critères socio-géo-démographiques (activités, rapport à la résidence, au vécu territorial par exemple pour les néoruraux et natifs, voire l'âge de la personne) et relatifs au cas (évènement et processus en jeu, acteurs et milieux). À noter qu'une telle stratégie d'« échantillonnage » est congruente avec l'étude d'un cas par le potentiel sélectif, mais fécond, notamment au regard d'un cas critique (Patton, 1990, p. 176). Pires (1997, p. 118-119), s'appuyant sur Hamel (1993) évoque l'idée selon laquelle la généralisation en sciences sociales a depuis longtemps dépassé l'idée de généralisation exclusivement basée sur la représentativité au regard d'une « population », en référence aux recherches quantitatives et leurs paramètres statistiques. Ainsi, la connaissance scientifique vise à un accès au « global » qui dépasse non seulement la singularité, mais aussi la « population » empirique de la recherche proprement dite. Hamel rappelle en effet que la sociologie ne peut pas saisir son objet − la société − dans son ensemble (*ibid.*, p. 49-50) et le singulier permet aussi d'éclairer la globalité, ce qui est congruent avec notre choix d'étude de cas holistique. Il s'agit donc ici de généralisation théorique ou analytique (cf. section 3.3.1), dépassant les limites de la description ou de l'explication s'appliquant à la seule population P. Si les critères de rigueur propres à la recherche qualitative sont respectés, les résultats théoriques peuvent être considérés comme heuristiques, avec un fondement empirique. Ils deviennent alors « des éclaireurs théoriques », empiriquement fondés, virtuellement susceptibles d'être appliqués ailleurs (Pires, 1997, p. 119). Dès lors, le nombre d'entretiens n'est pas une contrainte méthodologique. Dans le cadre d'un article portant sur les entretiens en sciences

sociales dont le sous-titre est « Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique », Beaud (1996, p. 233) dénonce la contrainte axiologique intégrée par nombre de chercheurs en sciences sociales qui se voient obligés de « faire du chiffre » en multipliant le nombre d'entretiens moins pour des raisons purement scientifiques que comme gage de conformité à donner à la science « normale » (au sens de Kuhn), une sorte de « quitus méthodologique ».

Suivant Savoie-Zajc (2009, p. 349), nous souhaitons adopter une posture « intermédiaire » entre « saturation théorique » et « tradition qualitative » afin d'arrêter le corpus d'entretiens semi-dirigés. En recherche qualitative, plusieurs auteurs évoquent un nombre maximal d'une dizaine d'entretiens, notamment dans le cas où les accès à certains terrains peuvent être délicats ou impliquant des entretiens d'élite (*elite interviews*), ce qui est notre cas (Baker et Edwards, 2012 ; Rossman et Rallis, 2003, entre autres) Cet ordre de grandeur renvoie à la faisabilité d'une telle stratégie et de son traitement analytique et interprétatif dans le cadre d'un travail de doctorat, sachant qu'une telle stratégie de collecte de données est souvent combinée avec d'autres stratégies dans un souci de triangulation des données. Quant à la saturation théorique, ce critère correspond au moment où les nouvelles données issues des entretiens n'ajoutent plus rien à la compréhension que l'on a du phénomène.

Au final, et compte tenu du fait que nous avons écarté le traitement des entretiens menés en lien avec les Journées-charte, dans le cadre de l'étude de cas imbriqués (notre premier « échantillonnage » visait 16 entretiens), nous avons retenu 8 entretiens. Parmi ces 8 entretiens, 5 sont à cheval sur le cas de l'A21L d'Aspet et des Journées-charte, 2 entretiens retenus ont été menés auprès de personnes n'habitant pas à proprement parlé sur la commune d'Aspet, mais dans sa toute proche périphérie et ont été indirectement ou directement impliquées dans l'A21L d'Aspet. Certains aspects issus des autres entretiens plus directement liés aux Journées-charte et au

lancement du SCOT ont été ponctuellement mobilisés, leur traitement analytique n'ayant pas été aussi poussé comme ceux portant sur le cas de l'A21L d'Aspet. À noter que les bureaux d'études concernés par la mise en œuvre de l'A21L ont refusé de donner suite à nos demandes d'entretiens de recherche au motif d'un emploi du temps trop chargé. Néanmoins, parmi les acteurs interviewés, l'un d'entre eux a une expérience conséquente de plusieurs années de pratique dans ce type de bureaux d'études, ayant mené par ailleurs ce type de démarche, ce qui a permis de profiter d'un tel retour d'expérience en lien avec le cas de l'A21L d'Aspet. Par ailleurs, la personne chargée de mission pour la mise en œuvre de l'A21L a également une riche expérience de mise en œuvre de démarches participatives, avec un double profil de chercheur et de consultant à l'étranger. Au total, pour le seul cas de l'A21L d'Aspet, nous pouvons donc nous appuyer sur 8 entretiens menés en profondeur avec des verbatims, 9 entretiens complémentaires plus courts souvent avec des verbatims partiels ou des prises de notes à l'issue des entretiens. Par ailleurs, bien qu'ils ne fassent pas directement partie de ce devis de recherche, 14 autres entretiens auprès d'acteurs des Journées-Charte (cas élargi) ont permis d'apporter certains éclairages et d'enrichir la discussion.

3.3.5.4 Traitement et analyse des entretiens individuels

Un cadrage éthique a été nécessaire pour rassurer les participants quant à l'usage et la confidentialité des données et à préparer et baliser l'entrée du chercheur sur le terrain (cf. section 3.3.1).

Au sujet des considérations matérielles, les entretiens ont été enregistrés. Les transcriptions en verbatim ont été totales pour le cas de l'A21L d'Aspet, puis condensées sous forme de récits empiriques d'orientation phénoménologique

correspondant à l'opération de l'examen initial des données empiriques (cf. section 3.3.4.3). Ces récits empiriques ont été utilisés pour retourner vers les participants afin d'ajuster certains points et renforcer ainsi la validité des données. Nous n'avons eu aucun retour, mais nous avons ponctuellement pu préciser certains points à l'occasion de rencontres durant le marché d'Aspet ou des rencontres de suivi plus formelles avec certains acteurs.

La stratégie d'analyse des entretiens retenue a été l'analyse thématique à partir de nos objectifs de recherche. Certains éléments tirés de « l'analyse reconstructive », présentée dans le cadre d'une ethnographie critique en contexte de recherches menées dans le champ de l'éducation par Carspecken (1996), ont été utilisés. En effet, cette stratégie est centrée sur la reconstruction des multiples significations de l'expérience des acteurs. Une telle stratégie d'orientation ethnographique est congruente avec la volonté de reconstruire la dynamique dialogique du savoir à l'échelle d'un territoire, étudiée en contexte, marqué par un fort ancrage dans la vie réelle telle que le permet l'étude de cas. Par ailleurs, la visée critique de cette stratégie, présentée qui plus est dans le cadre de recherches en éducation, offre des pistes fructueuses pour envisager une meilleure compréhension des échanges et de la construction éventuelle de savoirs en considérant les logiques de pouvoir à l'œuvre.

3.3.6 Le groupe de discussion, une stratégie vérificative reportée en vue de diffuser les résultats

Initialement, un groupe de discussion devait être tenu dans le cadre de cette recherche, en tant que stratégie vérificative des premiers résultats et collecte complémentaire de données. Mais il n'a pas été possible de le mener en raison d'un manque de temps et compte tenu de la difficulté d'harmoniser les agendas des différentes personnes sollicitées, on ne peut plus sollicitées par les exigences de la

réforme territoriale à ce moment-là. Il a donc été décidé de reporter cette stratégie après la finalisation de cette thèse, dans le cadre de la diffusion et du partage des résultats avec les acteurs impliqués de cette recherche, notamment dans un but de valorisation d'une telle collaboration susceptible d'éclairer la volonté de poursuivre l'initiative d'un projet territorial inspiré de la démarche participative A21L, mais étendu au nouveau regroupement de communautés de communes englobant celles de Salies-du-Salat, de Saint-Martory et de la CC3V donc. Nous pourrons nous appuyer sur le travail initialement entrepris, mais mobilisé dans une perspective communicationnelle.

3.3.7 Les exigences déontologiques

Notre recherche critique porte sur la mise en œuvre de démarches participatives dont nous avons évoqué les limites, fréquemment mises en exergue dans la littérature de recherche. Dans un milieu d'interconnaissance local et territorialisé, nous avons veillé à offrir la possibilité aux répondants de protéger leur identité (procédures d'anonymat, de protection de leur identité au besoin par certaines omissions de détails de localisation ou par généralisation spatiale). Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a permis d'approfondir une telle réflexion[130]. Le formulaire de consentement précise que le libre consentement du participant peut être amendé en tout temps, sans conséquence et sans avoir à le justifier. Chaque participant décide de l'anonymat ou de l'attribution de ses propos, y compris pour les photographies en

[130] Le CERPÉ a validé le protocole déontologique et le formulaire de consentement présenté aux participants (*ANNEXE D* et *ANNEXE I*).

relation avec le domicile du participant (paysage, objets exprimant un certain rapport à la Nature). Cette décision doit être précisée dans le présent formulaire, mais peut être modifiée à tout moment durant le cours de l'étude (consentement verbal et note sur le nouveau statut jointe au formulaire de consentement initial). Lors des entretiens individuels notamment, nous avons veillé à ce que les conditions déontologiques de base prévues dans le protocole soient remplies : le respect de la disponibilité des personnes, la préoccupation pour leur bien-être (Beaud et Weber, 2003 ; Kaufmann, 2011), et le suivi éventuel à l'occasion de nos observations ethnographiques. Le journal de recherche a largement été mis à contribution, notamment les notes réflexives du journal de terrain.

3.4 Conclusion

Nous avons présenté nos principaux présupposés épistémologiques et ontologiques, en tentant de se doter d'outils de pensée, tels que la posture du « pessimisme méthodologique » ou encore le point de vue des « ethnologies de la participation ». Nous avons ensuite présenté notre stratégie globale de recherche, soit l'étude de cas et clarifié les critères de rigueur méthodologique adoptés, ainsi que les exigences déontologiques. Nous avons enfin explicité nos différentes méthodes de collecte et d'analyse des données en lien avec nos objectifs de recherche : l'observation directe et de type ethnographique, les entretiens semi-directifs et l'échantillonnage associé, des recherches documentaires différentes, permettant d'une part, l'établissement d'un corpus privilégiant les temporalités environnementales et plus spécifiquement les mémoires environnementales et d'autre part, un corpus axé sur la dynamique dialogique observée. L'analyse de discours, notamment de type institutionnel, a porté sur les données relatives à la dialogique et sur les énoncés issus de la recherche

documentaire. Elle a pu être ponctuellement mobilisée pour les entretiens, même si c'est l'analyse thématique et conceptualisante qui a prévalu pour ces derniers.

Dans les chapitres suivants, nous présenterons les résultats de cette recherche au regard de nos objectifs. Le chapitre 4 rendra compte des modalités dialogiques des pratiques discursives dans les moments participatifs de l'A21L ; le chapitre 5 traitera de la prise en compte des temporalités environnementales dans leurs différentes dimensions lors de la démarche A21L, tandis que le chapitre 6 reviendra sur les résultats déclinés dans les chapitres précédents en discutant ceux-ci à l'aune des objectifs spécifiques du second objectif de recherche, autour des enjeux soulevés par la dynamique dialogique du savoir environnemental considérant les temporalités environnementales. La discussion se prolongera au chapitre 7 qui reviendra sur les limites consenties dans cette recherche, plus particulièrement au regard de l'étude de cas imbriqués initialement prévue. Enfin, la conclusion ouvrira sur des pistes de réflexion.

CHAPITRE IV

MODALITÉS DIALOGIQUES DES PRATIQUES DISCURSIVES DANS LES MOMENTS PARTICIPATIFS DE L'A21L

Selon le premier objectif, cette recherche consiste à caractériser la dynamique dialogique, notamment en ce qui a trait au savoir environnemental, intervenant entre des acteurs issus d'une communauté d'habitants, d'une part et d'autre part, des acteurs issus de la communauté d'expertise scientifique de type académique ou professionnelle, considérant la prise en compte des temporalités environnementales dans cette dynamique dialogique intervenant au sein d'un territoire en projets de « développement durable ». Mais la dialogique du savoir environnemental, en tant qu'elle manifeste un rapport au savoir articulant un rapport à soi, aux autres, au monde[131], notamment en ce qui a trait à la prise en compte des temporalités socioécologiques et à un habiter de la Nature au sein des territoires concernés, intervient dans la perspective de projets plus personnels et « domestiques », se déployant au sein des territoires de vie quotidienne des habitants, interpelés par « l'impératif participatif » des projets territoriaux et démarches de type Agenda 21 local (A21L). Celle-ci décline le programme international Action 21 émanant de la

[131] Cette recherche exploratoire permettra de préciser si la dialogique du savoir environnemental en tant que concept formé à l'occasion de cette recherche est un type, une forme, un genre ou une classe de rapport au savoir (Juan, 1999).

Conférence de Rio en 1992 dans les politiques publiques des différents pays (cf. section 1.2.1.1).

Nous avons choisi de présenter les différentes étapes de la démarche (approche chronologique) (*ANNEXE E*) en faisant émerger des thèmes privilégiés pour chacune des phases de la démarche. Une première section présente le contexte avant d'entrer dans le détail de chaque phase de la démarche A21L, phases qui correspondent à la planification suivie par le consortium des bureaux d'études, maître d'œuvre de la démarche A21L et installé en Occitanie. À noter que les dernières étapes de la démarche A21L seront traitées dans le chapitre V portant sur la prise en compte des temporalités environnementales dans et à l'occasion du projet territorial A21L.

Une diversité de données ont été mobilisées. Nous avons privilégié les données issues de la recherche documentaire centrées sur les énoncés de l'A21L. Mais des données contextuelles éclairent l'évolution de la démarche et les choix opérés. Nous avons mobilisé le croisement de l'analyse thématique et de l'analyse de discours (Tableau 3.1). Des extraits d'entretiens témoignent de prises de positions et d'éclairages apportés par les habitants.

4.1 Éléments contextuels influençant la dialogique

La caractérisation de la dynamique dialogique entre acteurs impliqués par cette démarche participative et territoriale ou à son occasion, donne à voir un échange et une construction de savoirs au service d'un projet et d'un dialogue territorial qui se déploient principalement entre 2006 et 2008. L'A21L intervient donc dans la période dite de normalisation de la démocratie participative selon la périodisation proposée par Blatrix (2012).

Tel que le stipule l'institutionnalisation de la démarche A21L en France, le premier élu initie le projet territorial dit A21L et le dialogue participatif qui en résulte. La démarche A21L a été lancée dès 2005 par le maire d'Aspet[132], alors également impliqué dans les instances régionales, au point que l'A21L d'Aspet fut l'un des premiers des Pyrénées. La démarche A21L est déclinée au sein de la structure institutionnelle française, en tant que projet territorial mettant en œuvre un « droit mou » (*soft law*), non contraignant. Il s'agit de développer des normes comportementales partagées, dans la perspective de l'idée de gouvernance, conceptions très présentes dans le droit de l'environnement. Cette démarche participative de type A21L qui a sollicité un échange et une construction de savoirs environnementaux dans le cadre de ce projet territorial de développement durable A21L, et ce à l'échelle de la commune d'Aspet, va servir de modèle pour la mise en œuvre du projet territorial de la communauté des communes des Trois Vallées intervenant dans un second temps à l'échelle du canton d'Aspet. Une telle démarche est actuellement à l'étude à l'appui du dialogue territorial qui pourrait intervenir à l'échelle des nouvelles intercommunalités reposant sur une fusion de trois groupements de communes : la nouvelle communauté des communes de Cagire-Garonne-Salat.

En cohérence avec le contexte d'institutionnalisation des A21L en France, celui d'Aspet émane de l'initiative du maire, sensibilisé à cette démarche grâce à son mandat régional cumulé avec son premier mandat de premier élu municipal. Dans cette perspective, la Mairie a recruté un chargé de mission dès 2005. Cette personne est dotée d'une riche expérience universitaire et professionnelle à l'international, plus spécifiquement dans la mise œuvre de démarches participatives en lien avec des

[132] L'A21L d'Aspet est en ligne à l'adresse suivante : http://www.mairie-aspet31.fr/fr/tourisme/developpement-durable.html

questionnements socioécologiques dans le cadre de projets territoriaux de développement local. Le conseil municipal valide le projet de lancement d'une démarche A21L en 2005. L'État oblige la commune à choisir un bureau d'études pour accompagner la démarche participative qui sera un consortium de bureaux d'études l'année suivante en 2006. Ces bureaux travaillent habituellement avec la région sur le « marché participatif » de Midi-Pyrénées.

Une vingtaine d'acteurs sont choisis pour former chacun des deux groupes, le comité de pilotage et le groupe de travail des acteurs locaux (GTAL) (cf. section suivante, pour la composition des membres du GTAL). Le comité de pilotage est responsable de l'orientation et de la validation du dispositif. Il est composé d'acteurs-clefs, correspondants aux parties prenantes (*stakeholders*)[133]. Une quinzaine de membres le composent, dont 4 représentants du conseil municipal, le maire, la personne chargée de mission de l'A21L, 2 personnes représentant des agences soutenant les projets et démarches impliquant l'environnement, l'énergie dans le cadre référentiel du développement durable (ARPE et ADEME), 2 personnes représentant de l'ONF, 1 personne représentant de la gendarmerie, 1 représentant de la chambre d'agriculture, 1 personne journaliste au quotidien régional, une personne directrice de l'école primaire, l'ancien maire et conseiller Général, une personne commerçante et une personne non identifiée, mais possiblement représentant l'activité commerciale[134]. À noter que dans le modèle de départ proposé par le consortium de cabinets d'études, le président du pays et le président de la CC3V

[133] La notion de parties prenantes (*stakeholders)* prend appui sur la théorie des parties prenantes, structurantes de l'idée de gouvernance (voir note 27). Il s'agit d'acteurs-clefs susceptibles de représenter des groupes d'intérêt, ayant eux-mêmes intérêt à participer à la démarche et plus largement au développement économique.

[134] Un habitant, agriculteur et commerçant, également concerné par les enjeux politiques, mais critique quant à la participation publique, a été écarté du comité de pilotage, mais est présent dans le GTAL, ce qui peut expliquer le fait qu'il ait été retiré de la liste du comité de pilotage.

devaient être parmi les parties prenantes, ce qui n'a pas été le cas. En fin de compte, les participants présents correspondront aux personnes de l'équipe municipale, les personnes dites « prestataires » issues des bureaux d'études et les personnes issues des agences régionales, les « partenaires ».

Nous pouvons conclure de ces quelques éléments non dialogiques, mais susceptibles d'avoir une influence sur le dialogue entre participants à la démarche A21L, que le premier élu a su mobiliser ses ressources de mandataire dans le réseau politique à l'appui de « son » projet territorial (vécu comme tel par l'ensemble des acteurs), ressources en lien avec une diversité d'échelles d'expérience. Par ailleurs, le modèle de la gouvernance associé à la théorie des parties prenantes est bien présent, même si les représentants de l'État (personnels et élus) dominent les différents groupes d'acteurs impliqués, traduisant à la fois le couplage entre les logiques managériales et logiques étatiques caractéristiques du néolibéralisme (Alphandery *et al.*, 2012 ; Bacqué et Biewener, 2013 ; Dardot et Laval, 2010, entre autres). Cependant, à la lumière des réflexions de Birnbaum (2018), il semble qu'une relative résistance de l'État à la pression du référentiel néolibéral existe, intervenant ici à l'échelon local.

4.2 Une première étape qui croise sensibilisation et enquête référentielle

Cette phase dite de « sensibilisation au développement durable » lance la démarche A21L. Suivent une phase dite « diagnostique », une phase « stratégique », identifiées comme telles par les acteurs municipaux, et une phase de publicisation que nous avons choisi de nommer ainsi.

La thématique centrale ici interroge le caractère dialogique de la démarche participative en relation avec cette visée de sensibilisation au processus participatif principalement et au type de relation éducative impliqué.

La population est sensibilisée au cadre référentiel du développement durable, ainsi qu'à la démarche A21L et sa méthode. Le travail de sensibilisation est réalisé conjointement par le consortium des bureaux d'études et la municipalité (élus et personnels administratifs, chargés de mission) et les agences gouvernementales de l'ARPE et de l'ADEME. Ces dernières sont très présentes au départ de la démarche pour accompagner la municipalité, beaucoup moins ensuite, en raison d'un changement de statut vers une privatisation comme le rappelle le maire : « L'ARPE nous avait beaucoup secondés sur cette affaire-là et venait à l'époque en conseils des communes. Mais ils ne viennent plus maintenant en raison d'un changement de statut qui fait qu'ils sont désormais rémunérés ». La documentation montre qu'il en est de même pour l'ADEME.

Comme le rappelle Bombenger (2011, p. 476),

> […] alors que la déconcentration avait permis une connaissance fine et au plus près des usages des territoires, notamment à travers les subdivisions territoriales dites de *l'Équipement*, leur suppression, couplée à une réduction de la présence des agents en commune, aboutit à un affaiblissement des modalités de savoirs directs des territoires.

En effet, dans les années 2000, au nom d'une nécessaire « modernisation » de l'État, et encore plus dès les années 2006, avec une pression néolibérale qui s'accentue notamment par le biais de l'Union européenne (processus de constitution néolibérale

dès les années 2005) (Dardot et Laval, 2010, 2016 ; Sapir, 2016)[135], la réforme de l'État et des collectivités territoriales va profondément réorganiser les services départementaux et régionaux de l'État qui depuis la décentralisation et déconcentration des années 80, reposaient sur une co-construction l'action publique territoriale de savoirs entre élus municipaux et techniciens de l'État (les anciennes directions de l'équipement [DDE], par exemple) (Duran et Thoenig, 1996). Coupé de l'ingénierie des services d'État de plus en plus privatisés et fusionnés, s'éloignant de l'échelle locale, les élus locaux sont poussés à s'adjoindre des bureaux d'études :

> […] accompagnés d'un bureau d'études privé, les élus ruraux doivent gérer un dispositif de planification du droit des sols sans disposer des moyens humains et techniques nécessaires à la formulation et à la mise en œuvre de ces objectifs, dont beaucoup dépassent le cadre des préoccupations et des capacités d'action d'une commune de moins de 2000 habitants (Bombenger, 2011, p. 473).

Les travaux de cet auteur centrés sur la régulation locale en matière d'urbanisme durable montrent qu'avec la dynamique d'une écologisation de la planification territoriale et l'autonomie accrue des maires quant à la définition des normes locales notamment en matière d'environnement, la demande de savoir environnemental des municipalités est d'autant plus forte. Cet auteur montre que la médiation, la construction et la circulation des connaissances, le dialogue des savoirs s'en trouvent

[135] Le néolibéralisme de l'UE, en tant qu'il est une rationalité gouvernementale (cf. section 6.1.1) qui met principalement en œuvre une « norme [qui] enjoint à chacun de vivre dans un univers de compétition généralisée, elle somme les populations d'entrer dans une lutte économique les uns contre les autres, elle ordonne les rapports sociaux au modèle du marché, elle transforme jusqu'à l'individu, appelé désormais à se concevoir comme entreprise » (Dardot, 2009, p. 5). Pour l'UE, la référence à l'ordolibéralisme allemand est incontournable, mais il convient de lui adjoindre le modèle anglo-saxon, qui promeut justement ce droit mou ou flou (incitatif, déclaratoire) (Delmas-Marty, 2004a) notamment en environnement (Grandbois et Bérard, 2003). Nous n'ignorons cependant pas les débats existant sur l'attribution d'un tel qualificatif pour l'UE, arguant d'une Europe sociale qui cohabiterait avec une UE néolibérale (Warlouzet, 2015), ou d'une continuité libre-échangiste voire d'un « léviathan tentaculaire » sans véritable intentionnalité autre que sa dimension normative (Woll, 2010), entravant la prospérité de ses États membres, selon la critique libérale.

modifiés. Cela affecte également les relations de pouvoirs et les processus de prise de décision. Si le pouvoir de décision du maire s'en trouve renforcé, les tensions dans lesquelles il est placé posent de nombreux problèmes dans le processus décisionnel et la légitimité de ces mêmes décisions et des savoirs produits avec les bureaux d'études, à plus forte raison dans le cadre de processus dits « participatifs » reposant sur un « droit mou » (*soft law*), autrement dit sans contraintes et basé sur un dialogue continu, confinant à une « démocratie occupationnelle » orientée sur et par des questions secondaires (Calame, 2006).

Dans le but de combler ce déficit en savoirs directs, les bureaux d'études élaborent des enquêtes, pour collecter des données dites « techniques », largement apportées par les chargés de mission, données dont ils font ensuite la synthèse en les croisant avec les « perceptions » recueillies des habitants. Dans la typologie du gradient dialogique proposée par Corroyer (2011, 2016), de telles enquêtes référentielles (portant sur un référent partagé) à visée critique sont du côté de la borne positive du gradient dialogique (cf. Figure 2.3). L'enquête référentielle s'inspire des travaux de Dewey selon lesquels, ce sont les citoyens qui mènent l'enquête (Zask, 2005). En effet, le dialogisme permet en théorie et de manière analytique de circonscrire les conditions de possibilité du dialogue, dans sa diversité empirique[136]. Or, l'enquête menée dans le cadre de l'A21L a une double vocation, obtenir un savoir sur les habitants pour les acteurs responsables de l'A21L, et dans le même temps, les sensibiliser au développement durable. Une enquête est même réalisée auprès des enfants scolarisés, visant la « sensibilisation au développement durable » (A21L-c.r. C.P. 1). Les

[136] Corroyer (2011, paragr. 27) souhaitant se distancier des présupposés normatifs philosophiques et moraux de Jacques, tout en souscrivant à sa radicalité dialogique, précise que le dialogisme : « ce n'est pas une norme irénique de « coopération », mais un partage originaire du pouvoir de signifier, fût-il dénié ou accaparé secondairement, dont le potentiel immanent se déploie graduellement selon les contraintes du champ précisant l'interlocution : statuts, appartenances, rapport de places, objectifs visés, nature des enjeux ».

résultats d'une telle enquête ne sont pas vraiment intégrés aux résultats du diagnostic « partagé » (voir la section suivante), ce qui semble confirmer sa visée première d'une éducation au développement durable. En effet, l'ADEME met à disposition de la mairie une exposition pour sensibiliser les habitants au développement durable. Cette exposition mobilisait 40 panneaux écrits, publicisée par des articles dans la presse régionale. Le format de l'exposition a été vécu par certains comme « indigeste »[137], donc contre-productif en termes éducatifs, témoignant du modèle instructionniste selon une conception descendante transmissive et « bancaire » des savoirs sur le présupposé que la lecture d'information suffit à « remplir » les « attentes » des citoyens, à moins qu'il ne s'agisse avant tout de remplir un cahier des charges procédural, privilégiant la communicativité sur la communicabilité des significations suivant la proposition de Jacques (1985) (cf. section 2.3.2.2)[138].

Une plaquette de communication a été transmise aux habitants : « L'Agenda 21 : des réponses à vos questions ». Les questions sont celles préétablies par les bureaux d'études et reprises à la marge par les acteurs du groupe de pilotage (A21L-CS). L'effet recherché par ce « question-réponse » fictif est celui d'un « dialogue » intervenant entre experts ou « sachants » (consultants et personnes de la municipalité à l'initiative du projet) d'une part, et d'autre part, les habitants. Le jeu des adjectifs et

[137] Freire (1974, p. 56) évoque les réflexions de J.P Sartre dans *L'Homme et les Choses* au sujet de l'expression d'« éducation bancaire » rappelant une conception « digestive » et « alimentaire » du savoir. La métaphore alimentaire est souvent mobilisée pour évoquer le rapport au savoir (Beillerot, 1996b ; Charlot, 1997, p. 90). Le rapport au savoir qui est ici en jeu, est de l'ordre de l'appropriation en lien avec un imaginaire de la nourriture, pour le meilleur (le goût, l'appétit du savoir autour du verbe latin *sapere* : avoir de la saveur, du goût, et ses dérivés *sapiens*, jusqu'au savoir) (Bouillet, 1989) et le pire, ici l'indigestion (Mosconi, 2000, p. 104) (dégoût ou non désir de du savoir).

[138] Pour rappel, Jacques (1985, p. 12) associe la « communicativité » au sens passif de la communication, avec l'idée de communiquer *quelque chose à quelqu'un,* par opposition à la « communicabilité » qui désigne une condition de possibilité de l'interaction et de la compréhension du sens, communiquer *avec quelqu'un*, au-delà de la simple transmission d'information d'un organisme à l'autre.

pronoms possessifs (nos, vos, nous) en atteste. Ce procédé discursif se retrouve dans l'affiche de présentation du premier forum participatif (« Préserver le cadre de vie de nos enfants »), ou encore dans les lettres adressées aux habitants. Par exemple :

> L'avenir d'Aspet nous concerne tous […] « L'Agenda 21 d'Aspet en 21 questions-réponses » [propose] des éléments pour mieux comprendre la démarche dans laquelle votre commune s'est engagée. Cette démarche n'a de sens que si elle est partagée par tous. Nous souhaitons donc vous informer et recueillir votre avis. C'est pourquoi, dès à présent, nous vous invitons à participer à un débat. Ce forum sera l'occasion de vous investir dans la construction de cet Agenda 21. […] L'engagement de chacun est pour nous essentiel, car nous comptons construire avec vous un avenir pour vos enfants qui tienne compte de l'ensemble des aspects économiques, sociaux, culturels et environnementaux de votre commune. […] D'avance nous vous remercions (A21L-l-HA21, 25-04-2006).

L'usage d'un nous inclusif (Krieg-Planque, 2012) témoigne pour la première phrase d'un acte de langage véridictif visant le ralliement idéologique (Reboul, 1980, p. 89), ralliement que Foucault (2004a, p. 91) associe à « quelque chose proche d'un type de gouvernementalité » de type néolibéral selon son analyse, alors en cours. Ici, il s'agit d'un enrôlement au service d'une politique publique qui vise la diffusion du développement durable comme idéologie moderniste, d'une certaine idée de la démocratie délégative (double délégation entre représentants et représentés d'une part, experts et « profanes » de l'autre). Or, les analyses qui ressortent de l'ouvrage dirigé par Simoulin, Pasquier, et Weisbein (2013) au sujet du « dialogue territorial » et des pratiques de gouvernance, mettent en relief ce « mot d'ordre et de ralliement » participatif pour tout projet de développement local (Desage, 2007). Par ailleurs, ce « nous » à valeur inclusive côtoie de manière instable un « nous » à valeur exclusive, rejetant les habitants dans le « vous », par rapport à un « nous » institutionnel identifiant cette fois, la mairie en tant que « pouvoir explicite », ici institué, instance concrète d'un appareil d'État (Castoriadis, 1990). Reboul (1980, p. 89) parle de

« confusion idéologique entre ‘vous’ et ‘nous’ : idéologique puisqu’elle sert le pouvoir » (p. 90).

Ce « dialogue » virtuel de « question-réponse », écrit et non parlé, est donc davantage un acte de langage qui mobilise, en tant que ressource discursive, le flou et l’équivoque au regard du pouvoir explicite en jeu : celui, institué de la mairie ou celui d’un engagement citoyen souhaité, jusqu’à un certain point. La valeur instable du pronom « nous » permet dès lors d’amener le lecteur autant à s’identifier à la commune dans la fusion territoriale souhaitée, que de conduire ce même lecteur à se tenir à distance du « nous » institutionnel. En termes de dialogique, ce « nous » d’une communauté idéale de communication, caractéristique de la théorie délibérative et de l’éthique de la discussion témoigne d’une raison publique monologique et non dialogique, puisqu’un seul sujet raisonne en tenant lieu de tous les autres, le « dialogue » restant ici virtuel, « le méga-sujet de la communauté idéale argumentant seul avec soi » (Corroyer, 2016, p. 49), sans aucune réciprocité effective avec un quelconque « tu » avec lequel une signifiance commune pourrait se construire.

Le premier forum participatif va rassembler une cinquantaine de personnes sur les 1000 habitants que compte la commune, soit 5 %. Dans le compte rendu, l’idée d’une mobilisation limitée à « une cinquantaine de personnes » est compensée par le fait qu’elles « participaient activement aux débats […] au cours duquel a été présentée la démarche engagée par la municipalité » (A21L-c.r.F.P.).

Remarquons qu’à l’inverse de la situation décrite dans les cas étudiés par R. Lefebvre (2007, p. 214), ce n’est pas « la force du nombre » qui prime ici, sur « la force débat ou du meilleur argument », en référence à la démocratie délibérative et ses principes de l’éthique de la discussion habermassienne. Cependant, les bureaux d’études se félicitent d’un tel nombre. Or, des habitants ayant une expérience dans le domaine

nuance cet enthousiasme en critiquant l'approche verticale d'une politique qui « s'impose par le haut » (la critique est générale), ou encore, mettent en cause la représentativité de la population par les personnes présentes, considérant que « c'était les gens motivés par la chose, c'était les plus écolos » selon Sacha, « il y avait pas mal de jeunes, mais peu ou pas de natifs »[139] selon Tim, entre autres. Compte tenu des nombreuses démarches encadrées par le bureau d'études dans la région, leur jugement positif sur la participation laisse entendre que de tels dispositifs ne sont que très peu mobilisateurs, au moins dans la région. Reste à comprendre ce relatif (manque d')intérêt.

En effet, une demande sociale d'informations sur l'A21L est intervenue dans un cadre associatif ancré dans une sociabilité traditionnelle, mobilisant une centaine de personnes, au tout début de la démarche. La sensibilisation est donc passée par ce que Rosanvallon (2006) caractérise d'instances de la contre-démocratie, exprimant à la fois ici, une défiance envers le *pouvoir explicite* des instances politiques officielles, ré-investissant des instances de sociabilité traditionnelle. De prime abord, cela semble conforter l'antienne d'un repli sur la sphère privée. Mais il semble plus opportun ici de considérer un tel « décentrement » en tant que posture de l'« *impolitique* » (Rosanvallon, 2006)[140] manifestant non pas une dépolitisation, mais une érosion de la confiance des citoyens dans les institutions politiques de la démocratie représentative.

[139] La catégorie des « natifs » est une catégorie vernaculaire. Nous verrons qu'elle est agissante.

[140] Si les travaux de Rosanvallon restent incontournables sur le sujet, son ancrage dans une posture traditionnelle que j'associerais à une philosophie de la déterminité (je renvoie ici au débat entre Castoriadis et Honneth dans Busino, 1989), qui peine à penser la nouveauté hors des catégories substantielles et conceptuelles, et reste axée sur une thèse normative qui valorise *a priori*, la démocratie représentative, les idées de continuité, d'unité par des expressions telles que « démocratie négative », « contre-démocratie », « impolitique », quand le contenu de ces idées stimulantes constitue à mon sens l'énergie vitale de la démocratie, tension que se retrouve en partie dans le débat entre démocratie délibérative et démocratie agonistique.

Cette méfiance les (ré)-engage dans des sphères traditionnelles offrant des cadres dialogiques plus rassurants.

Si nous revenons à présent à ce premier forum participatif, l'ordre du jour confirme la relative contradiction entre un débat supposé interactif de l'ordre du dialogue et une situation monodialogique qui tend plutôt vers le monologue : 1. Accueil et présentation de la démarche, 2. Présentation de la mission et son état d'avancement, 3. L'Agenda 21 et le développement durable : des exemples concrets, 4. Constitution du Groupe de Travail des Acteurs Locaux, 5. Poursuite de la démarche (A21L-c.r. C.P. 1). Le consortium des bureaux d'études joue alors le rôle de tiers-garant assurant les règles procédurales entre essentiellement des élus qui participent à la démarche et quelques citoyens impliqués pour le camp des « participationnistes », dont la plupart sont des « écologistes »[141], en cohérence avec la situation type présentée par R. Lefebvre (2007, p. 215).

À noter également que lors de ce forum, des réactions dans la salle ont manifesté de l'inquiétude quant aux moyens alloués pour réaliser une telle tâche par les bureaux d'études. Des intervenants ont mis en question la répartition financière, suggérant qu'il aurait été opportun de mettre plutôt l'accent sur le financement d'un suivi du projet[142], questionnements qui courront tout au long de la démarche. Une hypothèse explicative peut être ici avancée. La démarche A21L reste l'apanage du maire, en tant qu'il est traditionnellement un « entrepreneur de concertation » gardant la maîtrise du

[141] Nous gardons l'expression de R. Lefebvre en cohérence avec le propos tenu, mais ce terme connoté négativement, volontairement par l'auteur, pour les besoins de sa démonstration, stigmatise certains acteurs sur les scènes participatives. Dans le cadre de notre recherche, ces acteurs bien présents mettent en œuvre des conceptions, réflexions et pratiques quotidiennes écologiques.

[142] Les moyens ont été en partie alloués par les agences régionales et le fond européen soutenant les démarches de type A21L (programme PRELUDDE – programme régional de lutte contre l'effet de serre et pour le développement durable).

processus (R. Lefebvre, 2007, p. 208). Or, son lancement n'a pas fait l'unanimité auprès des élus de la municipalité (1/3 aurait été favorable). Comme le rappelle Rui (2004), l'expérience du débat des « petits élus » peut s'apparenter à celle des citoyens. Ils peuvent partager le même sentiment d'être relégués à une place accessoire dans un milieu d'élus fortement hiérarchisé, de n'avoir que des informations partielles et tronquées, d'être tenu à l'écart, de « subir » les choses. Or, dans le présent contexte, le premier élu profite d'informations, de supports et d'une dynamique régionale « toulousaine », puisqu'il exerce alors un mandat régional. Cet échelon régional dont le lieu central est la métropole régionale toulousaine est parfois envisagé avec méfiance depuis l'échelon communal qui, en l'occurrence, connaissait alors un renouvellement politique à l'issue des élections locales.

Et puis, à la suite de R. Lefebvre (2007) qui montre que les élus ne sont pas parmi les citoyens les plus « dialogiques », si certains d'entre eux ont pleinement intériorisé la défiance dont ils font l'objet et la délégitimation même du principe représentatif et souscrivent à la demande sociale de renouveler les pratiques de la démocratie représentative, notamment par la démocratie participative particulièrement mobilisée en France à cette période[143], d'autres restent méfiants envers une participation des citoyens qui irait au-delà de celle traditionnellement admise dans le cadre de la démocratie représentative et élective[144], ce que confirment certains acteurs pour le cas présent : « Quant aux élus, en fait, ils ne veulent pas de participation assimilée à une

[143] Pour repère, nous mentionnerons dans la vie politique française, le succès de Royal aux élections régionales de 2004, figure féminine de la Gauche sociale-démocrate qui fera de la démocratie participative sa thématique principale, jusqu'à son échec aux élections présidentielles de 2007. Dans le domaine de la recherche, Blatrix (2012) évoque une phase de normalisation de la démocratie participative à partir de 2002, date-pivot à laquelle est formulée l'expression de « l'impératif participatif ».

[144] Les travaux de Rosanvallon (2006, entre autres) témoignent de cette tension entre ce qu'il appelle « démocratie positive » et « démocratie négative ».

confrontation avec la population. La concertation c'est dans les mots, mais de fait, on évite la concertation » (Vb.Cl). Sans parler de la relation de méfiance à l'égard de l'environnement et du développement durable, dans une commune marquée par une tradition agricole.

Dans le compte rendu de ce premier forum lançant la démarche auprès de la population, le terme de concertation est employé et défini comme « un travail "de concert" avec les acteurs locaux vers un objectif commun, le plus en amont possible de la démarche ». Ici, le sous-entendu est celui d'un nécessaire « chef d'orchestre » en la présence du maire, justifiant pleinement l'expression de R. Lefebvre d'un premier élu « entrepreneur de concertation ». En effet, la municipalité sollicite la « participation active » des citoyens pour légitimer démocratiquement le projet à l'initiative duquel se trouve la maire de la commune.

> Il s'agit en effet, grâce à l'information et la concertation, de favoriser l'appropriation par tous de l'agenda 21. […] La démarche doit permettre d'engager un dialogue et nécessite donc de mettre en place une bonne communication. […] […] Pour que la démarche engagée se pérennise, il est fondamental qu'elle soit portée localement [par la collectivité locale et tous les acteurs] (A21L-c.r.F.P.).

Le paradoxe de ce forum participatif réside dans le fait qu'il est avant tout informatif. La première phrase pointe le sous-entendu d'une instance dite de concertation qui informe et cherche à inculquer une démarche visant la diffusion des principes du cadre référentiel du développement durable. Démarche transmissive pour ce premier forum, confirmée par les entretiens. Cela suggère un gradient dialogique faible (cf. Figure 2.3), plutôt du côté de la simple recherche d'acceptabilité sociale. Mais dans le même temps, il est question d'engagement et de débat, manifestant une hétéroglossie du discours qui mêle des actes de langage contradictoires. En effet, ce flou dans l'usage du vocabulaire mobilise l'équivoque entre « concertation » et

« participation »[145]. Une telle équivoque tente, par des actes de langage, de mobiliser les citoyens pour la démarche A21L (cf. section 6.3.1).

Dans la plaquette de communication sensibilisant les citoyens à la démarche A21L, les termes consultation et de participation se côtoient au sein d'une phraséologie qui entretient l'équivoque entre les deux logiques. En effet, la participation se positionne plutôt du côté de l'engagement des citoyens dans le système politique ou administratif (Bacqué et Gauthier, 2011), ouvrant sur un potentiel émancipateur (Bacqué et Sintomer, 2011a ; Castoriadis, 1990 ; Hayat, 2011 ; Pateman, 1970 notamment les apports des théories féministes), tandis que la consultation se situe plutôt du côté le moins « participatif » du spectre de l'engagement, proche de la simple communication d'information (Bacqué *et al.*, 2005). La consultation permet plutôt au gestionnaire public de collecter les avis des acteurs consultés lors d'un « débat ». Il s'agit d'en retirer des suggestions, des réactions et des enseignements, sans apporter de garanties quant à la prise en compte des opinions exprimées, et encore moins dans le partage du pouvoir de décision (Rémi Barbier et Larrue, 2011; Beuret, 2006 ; Dziedzicki, 2001 ; Touzard, 2006). Pour un tel document destiné à la communication externe, ce flou entretenu autour des termes de participation et de concertation cherche à se concilier une diversité de destinataires selon leurs conceptions et leurs valeurs démocratiques. Il offre la possibilité au gestionnaire

[145] Candau et Deuffic (2009, p. 1) définissent la concertation comme une méthode fréquemment mise en œuvre pour définir un bien commun localisé, visant une légitimité plus grande des décisions, et ainsi tenter d'éviter de privatiser le bien commun local par des intérêts particuliers. Une concertation restreinte parvenant quand même à produire un discours où les intérêts particuliers des acteurs présents sont dépassés (en particulier vis-à-vis de la production forestière) pour prendre en compte d'autres enjeux, environnementaux et récréatifs notamment. Quant à Beuret (2006, p. 71), il précise qu'il n'y a pas obligatoirement de partage de pouvoir de décision entre les participants et la décision n'est pas l'objectif premier de la concertation, dont l'intérêt réside avant tout dans le fait de construire ensemble des objets communs ».

public de réaliser conjointement deux actes de langages comportatifs[146] : le premier vise la reconnaissance d'un pouvoir citoyen, de l'ordre de l'engagement citoyen ; le second manifeste davantage le contrôle *sur* les citoyens. Plus largement, l'équivoque entre consultation et participation recoupe le clivage entre les deux principales visions de la démocratie : l'une libérale, accolée aux pratiques de la démocratie représentative délégative ; l'autre égalitaire, axée sur le peuple et des pratiques démocratiques plus directes (Bacqué et Sintomer, 2011a ; Hayat, 2011).

À noter que cette ambigüité se retrouve dans le compte rendu du comité de pilotage où domine le terme de concertation, tandis que l'idée de participation se retrouve autour de formulations dérivées produites par commutation nominale « démocratie participative et locale », ou verbale « débat public auquel est invité à participer l'ensemble de la population » (A21L-c.r. C.P. 1). La démocratie participative partage avec le développement durable un « fonctionnement formulaire », en tant que la formule est « un ensemble de formulations qui, du fait de leurs emplois à un moment donné et dans un espace public donné, cristallisent des enjeux politiques et sociaux que ces formulations contribuent dans le même temps à construire » (Krieg-Planque, 2009b, p. 7). Une formule partage quatre dimensions : *son figement* (l'expression tend à se cristalliser pour aboutir à la stabilité du signifiant, facilitant les phénomènes de reprise) ; sa *dimension discursive*, car c'est l'usage social qui la construit et l'institue en formule ; son *statut de référent social* qui devient incontournable, *fait référence* et devient reconnaissable par tous ; son *aspect polémique*, car derrière l'apparente stabilité du signifiant, se cache une instabilité et une polimicité du signifié, avec toujours des enjeux, souvent liés à des relations de pouvoir, ou des questions essentielles irrésolues. L'usage discursif des termes de « démocratie

[146] Exprimant une attitude du locuteur envers la conduite de quelqu'un (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 15).

participative » (figement) et de « participation », atteste dans notre corpus de son statut de référent social, permettant au besoin des défigements, des reprises qui peuvent entretenir l'équivoque ou la volonté de rallier les acteurs. Mais surtout, il semble que la dimension polémique « cachée » porte sur cette tension entre volonté de voir les citoyens s'engager, tout en les cantonnant à des tâches très encadrées et un rôle passif de récepteurs d'informations et de connaissances au sujet du développement durable notamment.

Si une telle association entre concertation et participation se retrouve dans la littérature de recherche, c'est pour affirmer que la concertation nécessite la « participation active » des acteurs concernés à tout ou partie du processus de prise de décision. Touzard (2006) insiste en effet sur l'orientation coopérative de la discussion qui doit prédominer. Beuret (2006) de son côté, en lien avec les questions environnementales tente de donner de la consistance à la notion de concertation en définissant des critères, notamment celui du volontariat des citoyens dans la participation, en insistant sur leur participation aux objectifs à formuler, par opposition à la consultation et à la négociation qui seraient contraintes. Mais dans le même temps, il précise que le pouvoir de décision peut rester dans les mains des décideurs, ce qui est le cas le plus fréquent. Il reconnaît avec Mermet (2006) le caractère flou par excellence, d'un tel terme qui peut être un atout pour ne pas enfermer trop la dynamique à l'œuvre, sachant qu'une telle dynamique est susceptible de se déployer sur des scènes plus discrètes et selon des modalités très éloignées de la coopération, incluant par exemple chantage et rapports de force (Rémi Barbier et Larrue, 2011, p. 74). Cette approche rappelle celle du pessimisme méthodologique de Chauveau et Lavigne-Delville (cf. section 3.1.2.3). Il n'y a donc rien d'anormal pour des politiques accompagnés de consultants et s'inscrivant dans l'horizon de la démocratie représentative et délégative, à user des ressources de l'ambigüité sémantique et jouer de l'équivoque illocutoire pour mobiliser les citoyens en faveur

de leurs projets, et ce, de l'unité lexicale jusqu'à l'ensemble du corpus de documents structurant la démarche stratégique A21L.

En conclusion à cette section et en nous appuyant sur l'approche monodialogique avec ses modalités relationnelles et son analytique post-dialogale (Lavelle *et al.*, 2016) qui s'attache à prendre en compte dans l'analyse les conditions non dialogiques de la communication et la mise à distance critique des présupposés moraux de l'éthique de la discussion et du langage, nous pouvons constater une alternance de moments dialogiques et monologiques, ces derniers étant dominants. Du point de vue du gradient dialogique (cf. Figure 2.3), nous nous situons donc du côté de la polarité faible. L'espace de l'interlocution est bien celui de la pratique de la concertation envisagée d'un point de vue instrumental, cantonnant les échanges à un « entretien dirigé », malgré le présupposé d'une visée conjointe d'échanges, voire de partage de points de vue. Il est même possible ici de parler d'un reflux dialogique envisageant les échanges avec les citoyens comme une interlocution plurivocale marquée par l'hétérogénéité interne de la parole de la municipalité, monopolisant un « nous » de la communauté idéale de communication, dans un monologue dominant caractéristique de la parole d'assemblée.

Par ailleurs, les conditions non dialogiques éclairent la visée de la démarche participative dans cette phase : la sensibilisation au développement durable, largement soutenue par les agences gouvernementales. Celles-ci, très présentes dans cette phase vont elles-mêmes subir le processus de néolibéralisation par leur « privatisation » et leur mise à distance de l'échelon local en lien avec la « modernisation » de l'État et les réformes territoriales, coupant (définitivement ?) les communes de savoirs issus de l'ingénierie gouvernementale, fut-elle idéologique et

d'inspiration internationale. Cela traduit une configuration[147] socioparticipative cohérente avec l'histoire de la démocratie représentative structurant l'arrière-scène historique de la configuration étudiée : tension historique entre participation contrôlée du peuple et mobilisation de la force de l'engagement citoyen à travers la prise en compte de la demande sociale de participation (Cossart, 2010b), de l'érosion de la confiance en la légitimité de la démocratie représentative et la méfiance à l'égard de la dévaluation du pouvoir des élus (Le Bart et R. Lefebvre, 2005 ; Rosanvallon, 2006) et du « risque » de « complication » accrue des processus décisionnels, et des savoirs à prendre en compte. La phase de sensibilisation lançant la démarche A21L est du côté de la polarité de la communicativité et non pas de la communicabilité. Le modèle éducationnel instructionniste de type exposé d'information, rappelant l'exposé magistral dialogué structurant un rapport pédagogique marqué par le modèle de la formation scolaire, où domine une situation monodialogique caractérisée par son gradient dialogique faible (cf. Figure 2.3), non sans présupposés idéologiques associés notamment au cadre référentiel du développement durable, ce que confirme « l'enquête » menée auprès des enfants.

[147] Élias (1981) prône une sociologie des configurations, configuration entendue comme un système social d'interactions et d'interdépendances, vu à hauteur d'individu, ou encore un « espace de pertinence » impliquant une dimension spatio-temporelle variable, modifiée par le jeu des interactions entre acteurs. La notion de configuration pour Élias est proche de celle de champs de Bourdieu. Cette notion privilégie les relations sociales à partir de tensions entre des positions définies par le système de relations. Il devient impossible de penser l'individu hors de relations d'interdépendance, et il devient possible de complexifier le modèle de la domination, liant dominant-dominé, émancipation-aliénation, assujettissement et résistance, remettant en cause les dualismes classiques de sujet-objet, d'individu-société et d'intériorité-extériorité.

4.3 La phase dite du « diagnostic partagé ». Quel rapport au savoir ?

Cette section est centrée sur la phase dite du « diagnostic partagé » qui intervient après la sensibilisation au cadre référentiel du développement durable. Les données sont principalement tirées de la recherche documentaire. Elles seront analysées selon une double logique, analyse de contenu du type thématique axée sur le rapport au savoir en tant que centré sur le rapport à l'environnement, de manière opérationnelle (cf. section 2.3.4.1).

Des extraits d'entretiens viennent étayer le rapport au savoir des habitants interrogés, comme la stratégie des éléments issus de l'observation ethnographique et des entretiens informels. C'est à partir de cette phase du « diagnostic partagé » que la majeure partie des énoncés de l'A21L vont être produits.

4.3.1 Éléments de Contextualisation

Cette section mettra l'accent sur la caractérisation des types de savoirs mobilisés, notamment dans la phase dite du « diagnostic partagé », suivant celle dite de « sensibilisation », précédemment traitée. La phase du « diagnostic partagé » suit une méthode suivie par les bureaux d'études et agrée par l'ARPE dite « méthode D2MIP ». Le diagnostic partagé est constitué d'une enquête par questionnaire menée auprès des habitants (y compris une enquête auprès des enfants scolarisés) et d'une recherche documentaire portant sur des « données techniques ». À la demande du consortium de cabinets d'études, les « données techniques » ont été collectées par la personne chargée de mission de la mairie. Cette phase s'accompagne de 3 ateliers participatifs du GTAL dits « thématiques ». Il s'agit de recueillir les « perceptions des acteurs du territoire », et dans le même temps de sensibiliser les membres des ateliers

au développement durable. Au terme de cette phase, les données sont traitées par le consortium de bureaux d'études.

Six mois après, en janvier 2007, commence la phase « stratégique » composée de 2 ateliers participatifs dits « stratégiques », d'une réunion du comité du pilotage et du groupe municipal composés d'élus qui valident et contrôlent la démarche et les contenus produits. Cette phase s'achève 2 mois après par le forum participatif dit de « restitution » auprès des habitants de la commune, avec une dernière réunion du comité de pilotage. La dernière phase est celle publicisation de l'A21L, proposée sous la forme d'une brochure diffusée auprès des habitants à la fin de l'année 2007[148]. Elle présente l'A21L définitif avec ces 4 axes et ses 66 actions (cf. Figure 5.1). Chacune de ces phases sera traitée plus en détail dans les parties suivantes.

Cette phase du « diagnostic partagé » associée à la phase dite « stratégique » a été choisie pour sa dimension *a priori* dialogique, car constituée d'ateliers participatifs destinés à structurer un diagnostic « partagé », *a priori*. En effet, plusieurs séances mettent en dialogue les experts du groupement de cabinets d'études et un groupe de citoyens (GTAL). Trois ateliers participatifs vont jouer un rôle essentiel dans la dynamique dialogique. Par ailleurs, le diagnostic « partagé » va donner lieu à une série de documents partagés de manière différenciée (rapport officiel, diaporamas, grilles d'action avec le GTAL, questionnaires d'enquête et diaporamas avec les habitants). Ces expériences d'échange devaient contribuer à la structuration du projet territorial.

[148] L'A21L ne sera pas validé officiellement au niveau régional et national et donc n'est pas officiellement reconnu. Même si selon les acteurs municipaux, il a été utilisé comme tel (cf. section 6.3.2).

Le consortium de cabinets d'études est donc le maître d'œuvre et coordonne plusieurs tâches de la démarche A21L, en collaboration avec le personnel de la mairie. Il s'agit de confronter les « données objectives » recueillies dites « quantitatives », aux « perceptions subjectives » dites « qualitatives » mises en forme par le *consortium*. Les données sont classées dans trois thèmes choisis par le cabinet d'études au préalable : *Patrimoines, développement territorial, liens sociaux*[149]. Les énoncés ont été hiérarchisés par les acteurs-habitants du GTAL. Ses membres ont dû être choisis sur des critères démographiques (âge et genre), socioéconomiques (activités, jeunes, retraités, élus) et géographiques (appartenance aux hameaux différents), et ce, sur une base de volontariat lors du premier forum, puis ajusté, la mairie gardant le contrôle sur le choix définitif. La participation aux ateliers participatifs reste donc cadrée par la municipalité qui, dans un courrier précédent le premier forum participatif, rappellera aux citoyens qu'ils pourront s'engager de « trois manières complémentaires » : participer au premier forum, répondre à une enquête qui leur sera proposée en vue du diagnostic préalable à l'A21L, en inscrivant sa candidature pour faire partie du GTAL : « une vingtaine d'habitants d'Aspet, volontaires et motivés » qui soit le plus représentatif possible de la commune (critère de sexe, âge, lieu d'habitation et activité) (A21L p. P.). La diversité et la représentativité au sein des GTAL semblent *a priori* respectées, mais les absences diverses ont obligé à des adaptations. De manière générale, les femmes sont plus nombreuses et il y a à peine moins de personnes de moins de 45 ans qu'au-dessus. Les entretiens de recherche ont cependant fait ressortir qu'en présentiel, les citoyens

[149] Précisément, les intitulés *a priori* structurent la méthode A21L du groupement de bureaux d'études et sont intégrés à l'enquête auprès des habitants d'Aspet. Il s'agit des trois thématiques suivantes : (1) « Patrimoines, gestion raisonnée des ressources naturelles et des déchets, maîtrise de la consommation et de l'espace » ; (2) « Aménagement du territoire, modification des modes de consommation et de production, développement des modes de transport propres et mobilité durable » ; (3) « Développement social et culturel équitable et solidaire, solidarité internationale et coopération décentralisée, démocratie locale et participative ».

élus et les personnes jeunes dominaient par rapport aux gens âgés, notamment les natifs d'Aspet[150].

Avant de caractériser à proprement dit les énoncés socioécologiques présentés à l'issue la phase diagnostique et comparés aux énoncés publicisés au terme de la démarche A21L, il convient de clarifier le contexte et la configuration entre acteurs pour éclairer certaines propositions d'énoncés. Au terme du premier forum participatif qui clôt la phase de « sensibilisation » et au cours duquel des citoyens vont constituer les membres des ateliers participatifs, les acteurs-habitants qualifiés d'« écologistes » par certains participants à cette recherche, bien que manifestant un enthousiasme à l'égard de la démarche A21L dès le départ, ont pris la mesure de la dynamique dialogique. Considérant qu'il était intéressant « pour chacun de discuter de ses savoirs, ses envies […] et même si c'était un projet politique » selon Éthan, ou encore selon Danny précisant qu'au terme de leur installation, « notre démarche a été de participer vraiment et être en mesure de faire évoluer les choses »,

[150] Nous mentionnerons ici un évènement paroissial qui a rassemblé une centaine de personnes au sujet d'une séance d'information sur l'A21L. Ce cadre social traditionnel a sans doute rassemblé des natifs du village. Cette participation oblique est donc à considérer dans la dynamique participative, mais elle reste « cachée », au regard de la publicisation de la démarche participative A21L.

ces habitants pour la plupart néoruraux[151] et impliqués dans des activités agricoles, partagent un désir d'engagement. Il va prendre la forme d'une participation au projet territorial lancé par la commune, notamment par le biais de tels ateliers. Ils ont réfléchi ensemble à ce qu'il était possible de faire pour infléchir la dynamique dialogique évaluée comme instrumentale, par la majorité des acteurs. Danny considère que « le problème d'emblée, c'est une gestion de type « grosse machine », avec tout un procès à respecter pour la commune avec les bureaux d'études », et Éthan reconnaît que : « on était assez sceptique sur la méthode des bureaux d'études. On voyait que la personne avait déjà les questions et quasiment les réponses. C'est du copier/coller d'une commune à l'autre », tandis que Sacha se dit peu surpris : « la difficulté avec ce genre d'opération, on en revient toujours au même point, ce sont des démarches qui s'imposent d'en haut. Le fonctionnement est celui des études à tiroir qui recyclent des données, des méthodes. Par contre, ça permet de mettre les gens autour d'une table et de pouvoir se concerter sur le territoire », et selon Claude, « la démarche est très cadrée. Il n'y a quasiment aucune marge de manœuvre. Après, il y a dans ces bureaux d'études des personnes aux sensibilités très différentes, plus ou moins critiques, ayant plus ou moins de distance ou d'implication à l'égard des tâches à accomplir ou du sens à leur donner ».

[151] En référence aux réflexions de Sallustio (2018), nous considérons pertinent de re-qualifier les projets dits néo-ruraux de néo-paysans. En effet, la plupart des néo-ruraux de cette recherche sont arrivés au sein de ce territoire rural depuis plus d'une décennie. Ils sont par ailleurs pour la plupart déjà ruraux bien avant de migrer. Ensuite, leurs projets sont bien davantage néo-paysans dans le « registre des représentations philosophiques et politiques », comme le précise Sallustio (*ibid*., p. 3) que néo-ruraux.
En outre, ces habitants et leurs projets portent certaines contradictions. Ces dernières témoignent de l'influence de la rationalité néolibérale à l'œuvre depuis plusieurs décennies, mettant aux prises ces acteurs et leurs projets d'habiter la Nature et les territoires, avec les conduites générées par la gouvernementalité néolibérale qui « plie » par le dispositif jouissance de soi/performance du néolibéralisme, le sujet des sociétés occidentales telles que la société française, au point que Dardot et Laval (2010, p. 452 et plus largement le chap. 13) parlent de *néosujet*. En conséquence de quoi, le néologisme « néos » sera utilisé en lieu et place de néo-rural et de néo-paysan quand la logique néolibérale semble jouer ; le « s » évoquant la pluralité signifiante de l'articulation entre les registres thématiques du néo-rural, du néo-paysan et du néolibéralisme.

4.3.2 Analyse des énoncés socioécologiques

4.3.2.1 Présentation générale

Afin de réduire les données, j'ai choisi d'isoler les énoncés socioécologiques (règle de décision : croisement de deux substances écologique et sociale au sens large). Les énoncés collectés sont alors disponibles pour identifier des types de connaissances, de savoirs socioécologiques, ainsi que des temporalités environnementales, voire les relations entre connaissances, savoirs et temporalités environnementales. Le Tableau 4.1 permet de constater la répartition des énoncés socioécologiques selon la méthode AFOM (atouts, faiblesses, opportunités et menaces, SWOT en anglais) et les thématiques choisies.

Le premier chiffre correspond au nombre d'énoncés socioécologiques[152], sur la totalité des énoncés de la catégorie (i.e. 13 énoncés socioécologiques sur 21 dans la rubrique « Atouts » de la thématique « Patrimoines »). Le caractère gras de certains énoncés est reproduit tel qu'il apparaît dans le diagnostic, sans que cela ait une signification autre que la mise en relief de l'idée générale.

Les énoncés socioécologiques qui figurent dans le tableau correspondent à la pondération la plus élevée octroyée par les habitants participant aux différentes rencontres participatives. Seuls les énoncés à 3 points signalant le plus fort degré d'importance selon les critères de la méthode mise en œuvre par le bureau d'études ont été gardés.

[152] À noter que parmi les énoncés socioécologiques, la plupart sont des ressentis avant d'être recoupés par d'autres données susceptibles de renforcer leur consistance. Il convient donc de les considérer davantage comme un rapport de l'acteur à l'environnement, témoignant d'une prise de position qui supporte un certain discours au sujet de l'environnement.

Tableau 4.1 Identification et répartition des énoncés socioécologiques à partir du « diagnostic partagé » (Consortium de bureaux d'études, 2007)

Thématiques du diagnostic partagé		Nombre des énoncés		
PATRIMOINES	*Atouts*	*Faiblesses*	*Opportunités*	*Menaces*
	13 (21)	15 (20)	16 (19)	3 (9)
	- Forêt : rôle écologique, économique et touristique			
DÉVELOPPEMENT TERRITORIAL	3 (22)	9 (21)	11 (16)	8 (14)
		- Difficultés d'accès au foncier - Développement de modes agricoles ⇒ frein à l'installation de jeunes agriculteurs - Transformation du bois sur place	déplacement doux	
LIENS SOCIAUX	4 (22)	0 (21)	1 (12)	1 (11)
	- Mixité sociale : accueil d'enfants en difficulté à l'école et au collège brassage agriculteurs/néo-ruraux/nouveaux arrivants	- Rencontres intergénérationnelles (aide au devoir, mémoire locale, histoires et contes…) [Fort potentiel éducatif lié aux temporalités environnementales]		
SYNTHÈSE	3 (9)	5 (10)	5 (7)	3 (8)
	- **Forêt** ⇒ rôle écologique, économique et touristique	- **Déprise agricole** ⇒ Difficulté d'accès au foncier, poids des normes - **Gestion des ressources du territoire** ⇒ transformation du bois sur place, récupération des déchets, amélioration de la gestion de la ressource en eau - **Promotion des énergies renouvelables** ⇒ sensibilisation information et formation - **Développement d'activités respectueuses de l'environnement** ⇒ déplacement doux, écotourisme		

Dans le « diagnostic partagé », sur 242 énoncés produits au total (synthèse comprise), 100 ont été identifiés comme étant socioécologiques, soit 41,3 %. 43,7 % des énoncés du « diagnostic partagé » sont des énoncés socioécologiques positifs et 38,6 % sont négatifs. Sur la totalité (31) des énoncés à 3 points, c'est-à-dire considérés comme importants, incluant ceux de la synthèse, 11 sont véritablement socioécologiques (moins de 35,5 %) et se répartissent ainsi : 3 dans les atouts ; 2 dans les faiblesses ; 6 dans les opportunités ; 0 dans les menaces (énoncés figurant dans le tableau)[153].

Cette brève analyse offre un certain recul critique quant à la place occupée par les énoncés socioécologiques et les savoirs et connaissances associés, ceci dans le cadre référentiel du développement durable. En toute cohérence avec ce cadre référentiel, la majeure partie des énoncés produits se trouve donc dissociée de la relation à l'environnement. Cela illustre le *désencastrement* entre sphères (le social, l'économique et l'environnemental) caractérisant le cadre référentiel du développement durable, suivant les analyses de Polanyi (1983), entre autres (cf. section 1.2.1.2). Cependant, le plus grand nombre d'énoncés socioécologiques positifs pourrait attester d'un tournant dans le sens où les faits d'environnement sont en passe d'être considérés comme des faits de développement.

Le compte rendu pointe des commentaires d'habitants portant sur « la menace 'soumission aux normes nationales, européennes…' ». Le compte rendu précise que les discussions ont fait ressortir « la nécessité de dissocier la menace induite par les comportements normatifs, conformistes et les menaces liées aux règlementations »

[153] À titre d'exemples pour la synthèse, ont été écartés des énoncés tels que « Chef-lieu de canton ⇒regroupement de services publics et privés et d'équipements de loisirs » (Atouts), ou encore « Intercommunalité ⇒ Manque de cohérence et de complémentarité » (Faiblesses).

(A21L-c.r.GTAL4). L'environnement, même dilué dans ce thème « patrimoine », serait donc associé à une crainte en termes de normes imposées « d'en haut » et de « loin », par rapport aux problématiques locales.

4.3.2.2 Phénoménographique de l'environnement et rapport au savoir

Le Tableau 4.2 présente les énoncés socioécologiques retenus à l'issue du travail visant l'élaboration d'un « diagnostic partagé », dirigé par le consortium, en collaboration avec la mairie, selon les catégories de l'analyse AFOM (forces, faiblesses, opportunités et menaces), méthode canonique dans le milieu managérial. Les énoncés ont été associés à la grille de lecture phénoménographique de l'environnement proposée par Sauvé et Garnier (2000). À noter que cette typologie a été réalisée à partir d'un corpus d'environ 200 textes publiés dans le domaine de l'ERE, complété par d'autres études. Si un écart existe, sur le plan temporel d'abord, mais aussi en termes de milieu concerné (des adultes en situation « éducative » sans que la nature de cette « formation » ne soit clairement identifiée), et de contexte (la démarche de projet territorial de développement durable), cette typologie reste opératoire pour notre étude de cas malgré ces réserves. Nous relèverons par ailleurs la portée méthodologique de ce travail qui s'inscrit dans une perspective phénoménographique prenant appui sur les travaux de Marton (1981, 1984, cité dans Sauvé et Garnier, 2000, p. 213). Cette perspective s'intéresse aux différentes façons de percevoir, d'expérimenter, de comprendre et de conceptualiser plusieurs phénomènes, à les caractériser, et les regrouper en un nombre limité de « visions du monde ». En lien avec l'ERE, les analyses menées par Sauvé et Garnier ont permis d'identifier sept représentations types, chacune d'entre elles se caractérisant par un mode de relation privilégié : *l'environnement-nature* (à apprécier, à respecter, à préserver) ; *l'environnement-ressource* (à gérer) ; *l'environnement-problème* (à

résoudre) ; *l'environnement-système* (à comprendre, pour décider) ; *l'environnement-milieu* de vie (à connaître, à aménager) ; *l'environnement-biosphère* (où vivre ensemble et à long terme) ; *l'environnement-projet communautaire* (où s'engager). Cette typologie phénoménographique sera mobilisée et interrogée de manière constructive jusqu'au terme de la recherche. D'emblée, nous pouvons remarquer que les représentations sociales de *l'environnement-nature, l'environnement-ressource* et *l'environnement-système* s'orientent plutôt sur une polarité « objet », mobilisant des connaissances environnementales, technoscientifiques, tandis que *l'environnement-problème, l'environnement-milieu de vie, l'environnement-biosphère* et *l'environnement-projet communautaire* se centrent plutôt sur une polarité « sujet », impliquant davantage un savoir environnemental plus intégré, mobilisant des connaissances technoscientifiques le cas échéant, mais intégrant une dimension phénoménologique, existentielle plus marquée que dans le premier regroupement centré « objet ».

Cette typologie permet donc d'appréhender le savoir produit par la démarche participative au terme de l'étape du « diagnostic partagé », après les trois premiers ateliers participatifs d'une part, et d'autre part, tel que publié dans la plaquette de communication au terme de la démarche A21L. Il s'agit donc d'un savoir-résultat, produit sous la forme d'énoncés socioécologiques classés selon des thématiques imposées par le consortium (les 3 thématiques préalables de l'A21L données aux acteurs des ateliers participatifs – les patrimoines, le développement territorial, les liens sociaux, ainsi que les 4 catégories de l'analyse AFOM).

L'analyse de ce savoir à partir de la typologie phénoménographique permet de construire un rapport au savoir produit, par le groupe. Or, la question de la groupalité est essentielle du point de vue de la production des représentations sociales, comme y insistent Sauvé et Garnier (2000, p. 226), précisant que « le groupe en tant que

notion-clé dans l'analyse des représentations sociales est trop souvent peu considéré »[154].

En effet, la groupalité reste déterminante également dans le rapport au savoir ici concerné, puisque les énoncés socioécologiques étudiés l'ont été au sein d'un groupe et d'une pratique participative institutionnalisée. Les auteurs clefs ayant théorisé le rapport au savoir considèrent que tout savoir s'inscrit dans une histoire psychique et sociale du sujet sur l'horizon fantasmatique d'un savoir absolu qui se manifeste par le désir de maîtrise et la figure dominante de l'appropriation (Mosconi *et al.*, 2000). Ces considérations sont à prendre en compte dans l'analyse des énoncés socioécologiques.

Considérant l'importance que joue le groupe dans la construction des représentations sociales et dans leur interprétation et suivant ces balises proposées par les auteurs évoqués, nous proposons de cerner le groupe concerné : le groupe de l'atelier participatif est composé d'individus provenant de différents lieux de la commune, d'âges et de professions différentes (1)[155], qui appartiennent principalement à des « communautés » différentes (élus, non-élus, personnel de mairie, simple habitant, consultants) (3) que l'on peut diviser en deux types de positionnements *a priori*, un positionnement idéologique (4) plutôt axé sur une polarité écologiste (la minorité active), recoupant le plus souvent une trajectoire de néoruraux (3) et une polarité

[154] Ces auteures font référence à Doise (1982) qui propose de tenir compte d'au moins de 3 des 4 critères relatifs à la prise en compte du groupe dans les représentations sociales : le niveau intra-individuel (1), les processus interindividuels (2), le positionnement social (3) et le positionnement idéologique (4). Pour l'unité de cas de l'A21L, la dimension idéologique est essentielle au regard du cadre référentiel du développement durable. Avec les processus interindividuels et le positionnement social, ils pourront être renseignés tandis que les processus intra-individuels le seront plus difficilement, ponctuellement.

[155] Les chiffres entre parenthèses correspondent à la catégorisation proposée par Doise (1982).

développementiste de personnes majoritaires (4)[156]. Ces personnes tentent de construire un savoir commun dans un échange intervenant tour à tour, entre habitants (élus, non-élus, etc.), puis avec les consultants (2). D'emblée, au niveau groupal, nous pouvons formuler l'hypothèse d'une grande diversité de bagages subjectifs de connaissance, sauf à considérer que le niveau interpersonnel intra groupal dessine des configurations groupales au sein même de l'atelier, et ce notamment par la relation d'interconnaissance selon les idiolectes propres à chaque acteur[157], avec leurs expériences de vie variables (professionnelles, géographiques ou de voisinage, ou autres pratiques, idéologiques par exemple), mais manifestant un groupe qui se constitue à l'interne autour et par un idéolecte socioculturel (développementiste et écologiste, avec les transgressions nécessaires à tout dialogue). *A priori*, le groupe de travail des acteurs locaux (GTAL) se construit donc par la participation que nous tentons de cerner. Le bagage social de connaissances construit, l'appartenance au groupe et la responsabilité qui en découle au regard des orientations que prendra le projet territorial, restent à interroger.

Dans la perspective d'éclairer la dynamique à l'intérieur d'un groupe, d'un point de vue méthodologique, le concept minorité/majorité (Marková, 2007 ; Moscovici, 1979) se construit autour d'une *caractéristique spécifique* d'ordre discursif, mais non

[156] Ce clivage reste grossier. Nous n'ignorons pas les différentes catégorisations émanant de certains travaux de recherche centrés sur les groupes d'acteurs : différence entre *écologistes* et *environnementalistes* en lien avec l'action et l'engagement politique et critique, ou le rapport à la technologie et à la science, ou le rapport au changement, à la réforme (Bisquert i Pérez, 2017 ; Bozonnet, 2000b ; Caride et Meira, 2001 ; Grisoni et Sierra, 2013 ; Prades *et al.*, 1991); autre typologie, celle de Dansereau (1989) distinguant divers niveaux d'implication sociale (de *l'écologie-science* à *l'éco-politique* plus large que la politique partisane en passant par *l'éco-développement*) ; ou encore la typologie des *trajectoires écologistes* à dominante *réactive*, *scientifique* et *politique* se combinant à la figure de l'expertise (Ollitrault, 2001).

[157] L'« idéolecte » est un néologisme que Corroyer (2016) emprunte à Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 208) et qui désigne « la compétence propre à un ensemble d'individus appartenant à une même communauté idéologique ».

sans lien avec les pratiques, ici, d'habiter la Nature. Il s'agit en l'occurrence du rapport à l'environnement, incluant ses polarités écologiste (projet de vie écologie) et développementiste (projet territorial de « développement durable »). Marková (2007, p. 244) précise que cette caractéristique définit les rapports internes entre minorité/majorité et *in fine,* définit cette minorité/majorité particulière. Elle crée une tension dialogique au sein de l'*Ego/Alter* et devient le thème de leurs rapports communicatifs, c'est-à-dire qu'elle devient un *Objet* (représentation sociale et culturelle incluant le symbolique). En effet, dans son ouvrage « Psychologie des minorités actives », Moscovici (1979) souhaite infléchir les modèles classiques de la psychologie cognitiviste, plutôt statiques, avec une tendance à présenter la résistance au contrôle social, les écarts à la norme comme déviance, sans plus. Son *modèle génétique* propose une psychologie sociale mettant l'accent sur la relation dynamique et la créativité, le déploiement des acteurs plutôt que leur adaptation à l'organisation sociale, à la réalité. Il définit le normal et le déviant, relativement au temps, à l'espace, à leur situation sociale incluant la dynamique dialogique, la déviance n'étant pas une manifestation de pathologie sociale, individuelle dans l'organisation sociale, c'est aussi un produit de cette organisation sociale, le signe d'une antinomie qui la crée et qu'elle crée. Aussi, ce modèle s'oriente

> […] vers une psychologie de l'influence sociale qui soit aussi une psychologie des minorités, considérées en tant que sources d'innovation et de changement social […], la multiplication des mouvements qui, tout en étant périphériques, sont porteurs de pratiques et de projets originaux de transformation des rapports sociaux. (Moscovici, 1979, p. 11)

Ces minorités actives créatrices de mouvements collectifs passent alors de groupes définis de manière négative et pathologique par rapport au code social dominant, « à des groupes qui possèdent leur code propre et le proposent aux autres à titre de modèle ou de solution de rechange » (p. 11). Ce modèle génétique et dialogique prend donc ses distances avec les modèles de l'équilibre privilégiant l'adaptation des

acteurs et le rôle du consensus, du *statu quo*, pour orienter le regard vers le changement, et donc, *in fine*, le rôle moteur que joue le conflit et les transactions entre groupes dans l'établissement de la norme et le rapport à la norme, différencié, au point que Moscovici précise qu'« il conviendrait « plutôt de parler de ce qui est minoratif, de « mineurité » pour ceux qui, soit par transgression de la norme, soit par incapacité de s'y conformer, sont mis en tutelle et en marge » (p. 15). Ce modèle a pour conséquence d'associer étroitement relations interpersonnelles et positions sociales, mais aussi idéologiques en évocation à la grille de Doise mobilisée en amont. Il contribue également à articuler positionnements des acteurs selon la contextualité de l'interlocution (avant-scène dialogique de la démarche A21L en l'occurrence) et selon l'historicisation des relations sociales et des histoires de vie des acteurs (arrière-scène et son épistémè, son imaginaire social historique à travers le rapport au savoir des acteurs, épistémique, identitaire de manière générale ; de communication, à l'autorité, à l'existence, à l'habiter spécifiquement à notre étude) (voir Tableau 2.3).

En s'appuyant sur ces balises en lien avec la question de la groupalité, nous tenterons dans les sections suivantes d'éclairer les processus de production et d'échange structurant la dynamique dialogique précédant la formulation des énoncés socioécologiques de l'A21L achevé (Tableau 4.3). Pour le moment, il s'agit d'analyser un rapport au savoir, en appréhendant les énoncés socioécologiques classés en tant que de tels énoncés suggèrent un ensemble de connaissances, susceptibles d'être mobilisées dans des actions. Sans identifier clairement des savoirs, ces énoncés produits par des pratiques discursives permettent cependant de circonscrire un rapport au savoir-objet, l'objet en question est ici le rapport à l'environnement. La typologie phénoménographique permet une objectivation du rapport au savoir, par la caractérisation des énoncés socioécologiques produits par les acteurs de la démarche A21L. En cela, elle aide à clarifier un rapport au savoir des

acteurs en question. Comme signalé par Sauvé et Garnier (2000), l'usage d'une telle typologie peut contribuer à un travail réflexif et critique avec les participants de la recherche pour clarifier leurs représentations, autrement dit, un certain rapport au savoir-objet (l'environnement en tant qu'il est un objet de savoir). Cela n'a pu être réalisé dans le cadre de cette recherche, mais le sera prochainement.

Tableau 4.2 Les énoncés socioécologiques à l'issue du diagnostic « partagé » (Consortium de bureaux d'études, 2007)

Énoncés socioécologiques classés selon la catégorisation de la méthode AFOM	**Rapport à l'environnement**
ATOUTS -	
♦ [158]**Forêt** ⇒ *rôle écologique*, économique et touristique (3)[159]	♦ Env.-ressource et *Env.-système*
♦ Diversité des espaces et des espèces (2)	♦ Env. nature
FAIBLESSES -	
♦ **Déprise agricole** ⇒ Difficulté d'accès au *foncier*, poids des normes freinant *l'installation de jeunes agriculteurs*, 1 seul groupement de gestion du foncier (3)	♦ Env.-problème, *Env.-milieu de vie* et Env. projet communautaire
♦ **Perte et faible mise en valeur du patrimoine local** ⇒ *montagne, forêt, produits locaux, savoir-faire,* sentiers pédestres en forêt (1)	♦ Env.-problème, *Env.-ressource* et Env.-nature
♦ **Gestion des déchets** ⇒ Décharges sauvages, peu de tri et valorisation (1)	♦ Env.-problème,

[158] Les italiques et le soulignement sont utilisés pour différencier les segments d'énoncés socioécologiques, lorsque les énoncés renvoient à différents rapports à l'environnement.

[159] Les chiffres entre parenthèses correspondent à une pondération attribuée par les participants au GTAL allant de 0 à 3. Chaque participant avait 3 points à attribuer aux atouts/faiblesses ; 3 points supplémentaires aux opportunités/menaces.

Énoncés socioécologiques classés selon la catégorisation de la méthode AFOM	Rapport à l'environnement
OPPORTUNITÉS -	
♦ **Promotion des énergies renouvelables** ⇒, bois, solaire, méthanisation, géothermie, hydraulique, actions municipales exemplaires (désherbage mécanique, biocarburants…), sensibilisation information et formation (3)	♦ Env.-ressource et Env. projet communautaire
♦ **Gestion des ressources du territoire** ⇒ transformation du bois *sur place, récupération des déchets et réduction à la source,* amélioration de la gestion de la ressource en eau (3)	♦ Env.-ressource, Env.-ressource et *Env. projet communautaire*
♦ **Développement d'activités respectueuses de l'environnement** ⇒ déplacement doux, écotourisme basé sur les particularités locales, liaison entre productions locales et cantines scolaires (3)	♦ Env.-ressource, Env.-ressource et *Env. projet communautaire*
♦ **Prise en compte de l'environnement** ⇒ protection du patrimoine naturel, information et éducation (2)	♦ Env.-nature
MENACES -	
♦ **Conflits d'usage de l'espace** ⇒ éleveurs/citadins, mitage du territoire et urbanisation anarchique (2)	♦ Env.-problème
♦ **Difficulté de promotion des activités et produits locaux** ⇒ standardisation de la consommation, développement des grandes surfaces, manque de *soutien aux petits porteurs de projets locaux, normes, caractère fini de la ressource forestière* (1)	♦ Env.-problème et Env.-projet communautaire

De manière générale, le rapport à l'environnement qui domine − en tant qu'il est un indicateur d'un certain rapport au savoir − est la représentation sociale de *l'environnement-ressource*. Ces représentations sociales ont d'ailleurs tendance à se combiner. Elles dessinent un rapport au savoir environnemental classique et cohérent avec la démarche A21L, associée au cadre référentiel du développement durable. Dans le premier tableau issu de la phase dite du « diagnostic partagé », le rapport à la gestion des ressources est axé sur la question de l'énergie, son économie, ses alternatives (méthanisation, alimentation biologique, transports alternatifs) et sa transformation orientée vers une mobilisation des ressources locales (bois, produits bioagricoles par exemple), notamment le bois-énergie et l'alimentation biologique et locale des cantines scolaires.

Le recentrage sur l'usage de ressources locales semble aller dans le sens d'une certaine volonté d'autonomisation, soutenue par les participants dits « écologistes »,

mais partagée par d'autres acteurs de la majorité municipale, ce que confirment les entretiens. En effet, la *multidimensionnalité* des dynamiques de relations à l'autre (interpersonnelles, groupales, instituées) étant l'une des trois caractéristiques proposées par Grossmann (2009, p. 784) pour une relation dialogique soucieuse d'un partage du sens (à cette multi-appartenance s'ajoute *l'indissociabilité* de la production de sens et des personnes qui l'élaborent et l'idée de relater au sens premier de fabriquer un récit par lequel « la relation se fit corps » (Jacques, 1985, p. 89 cité dans Grossmann et Roiné, 2015, p. 8). Nous verrons plus loin que de tels choix centrés sur le local, ne vont pas sans rencontrer défis et entraves d'ordre institutionnel, économique, politique. Nous retrouvons également le problème des déchets et de leur usage, du recyclage. Associés à la question de l'énergie, *l'environnement-ressource* ressort à travers la volonté de valoriser des ressources locales, notamment dans une perspective écotouristique.

Dans l'enquête réalisée auprès de la population, la représentation sociale de *l'environnement-ressource* est présente. Le consortium fait remarquer que

> D'une façon générale, l'enquête met en lumière le souhait des répondants de prioriser les actions dans le sens d'une meilleure gestion des ressources locales (économie d'eau, utilisation des énergies renouvelables, valorisation de la forêt) en accord avec les principes du développement durable, ce qui renforce la légitimité de l'Agenda 21 mise en œuvre par la commune d'Aspet (A21L-syn, p. 5).

Au-delà de l'auto-légitimation que manifeste cet énoncé, la méthode dite D2MIP (Agence Régionale pour l'Environnement Midi-Pyrénées [ARPE], 1999) appliquée par le consortium des bureaux d'études dans la démarche A21L positionne le projet territorial sur le versant économique du cadre référentiel du développement durable, adossé par ailleurs à sa promotion (*Environnement-label*) (*ANNEXE F*).

Le tourisme est associé à cette représentation. Toujours dans l'enquête, à la question « Pour l'avenir d'Aspet, dans le cadre de l'agenda 21 local, quelles sont vos suggestions, propositions d'action et remarques ? », dans l'une des trois rubriques proposées, celle de *l'environnement-Patrimoine naturel*, la phrase suivante a été mise en valeur par le consortium comme représentative « Seul un bel environnement attirera les touristes, avec une gestion adaptée des ressources » (A21L-syn, p. 1). Cette représentation sociale de *l'environnement-ressource* à gérer est étroitement associée à celle de l'*environnement-problème*, au regard de l'une des trois thématiques proposées par le consortium : « Patrimoines, gestion raisonnée des ressources naturelles et des déchets, maîtrise de la consommation de l'espace », ou encore au regard des réponses des habitants sous forme de cases à cocher associées à des énoncés suivants (la question était la suivante : « Quels sont les gestes que vous faites, ou que vous vous sentez de faire, au quotidien, pour le développement durable ? ») : Acheter et consommer des produits locaux et de saison 10 % ; Veiller à économiser ma consommation d'eau 19 % ; Me chauffer avec des énergies renouvelables 17 % ; Réduire l'utilisation de produits chimiques dangereux 11 % ; Trier les déchets 13 %. Le consortium fait remarquer dans son commentaire que : « Les gestes que les habitants font ou sont prêts à faire pour le développement durable concernent en priorité l'économie des ressources naturelles (eau, énergies fossiles) ».

Ce cadrage des réponses à partir de questions orientées vers les représentations sociales de *l'environnement-ressource* et de *l'environnement-problème* contribue à *l'ancrage socioculturel*. Ce processus psychosocial fondamental dans la théorie des représentations sociales permet d'introduire à l'intérieur d'un système existant de savoirs, de nouveaux savoirs, croyances, images, pour qu'ils puissent être intégrés (extension cognitive) afin de permettre l'interprétation de la nouveauté émergente du monde dans l'univers cognitif et symbolique de la personne et du groupe impliqué, en relation avec les catégories et les positions sociales circulant au sein de ce même

groupe (réduction). Il favorise « l'incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières » (Doise, 1990, p. 128, cité dans Rouquette et Rateau, 1998, p. 127). Il correspond à un processus permettant la familiarisation de l'« étrange », de l'inhabituel dans un cadre de référence habituel correspondant à des « systèmes de classification, de typologie de personnes et d'évènements » (Doise, 1991, p. 224) pour lui conférer une signification particulière. Nous pouvons donc ici suggérer que l'enquête renforce la représentation sociale de *l'environnement-ressource* et son couplage à *l'environnement-problème*, par l'entremise du cadre référentiel du développement durable, contribuant à une disciplinarisation des savoirs.

À noter que la représentation de *l'environnement-problème* est présente dans le tableau qui émane des trois premiers ateliers participatifs, mais de manière plus subtile et ancrée dans la concrétude du terrain local. Les acteurs locaux font ressortir trois types de problèmes : les problèmes en lien avec les normes locales environnementales et territoriales (accès au foncier, à l'usage du foncier, normes en lien avec des projets d'installation, normes éthiques en lien avec les déchets) ; les problèmes en lien avec la gestion environnementale et territoriale (selon les types de ressource, d'activités environnementales, productrices, consommatrices et commerciales, résidentielles, impliquant le contrôle des accès) ; les problèmes associés à l'idée de clivage social voire de conflit en lien avec les deux catégories de problème précédentes (jeunes/vieux, éleveurs/citadins, local/global, civilisé-éduqué/sauvage).

De telles antinomies ne sont pas sans rappeler les *thêmata* théorisés par Marková (2007), Moscovici et Vignaux (1994), entre autres. Nous faisons l'hypothèse que de telles antinomies expriment un *thêma* spécifique qui mobilise le rapport à l'environnement, notamment en lien avec un rapport à la terre, par l'intermédiaire de l'accès au foncier, et plus largement au territoire et à son occupation, et à la ruralité –

en tant qu'elle renvoie à une configuration d'ordre sociétal, avec de profonds effets en termes de spatialités, fussent-elles exercées sur un mode mémoriel ou des logiques de ré-activation, ce qui implique également la question des temporalités environnementales. Nous reviendrons sur la caractérisation de ce thêma et de ses extensions antinomiques dans les sections suivantes, en ce sens qu'un tel thêma est partie prenante de la structuration des enjeux dialogiques.

Pour la représentation de *l'environnement-nature*, la biodiversité et ses services écologiques, ainsi que la dimension patrimoniale et « pédagogique » structurent cette représentation sociale (« Diversité des espèces et des espaces » ; « protection du patrimoine naturel, information et éducation »). Quant à *l'environnement-projet communautaire*, si cette représentation est présente en France, la dimension communautaire et l'agir citoyen et collectif qui pourrait y être associée se trouve rejetée en vertu d'une méfiance républicaine universaliste, au profit du projet local dirigé par la municipalité, caractérisée par sa capacité normative de type légaliste (procédure législative) et par l'exemplarité. La représentation sociale de *l'environnement-milieu de vie* est plus diffuse. Elle est centrée sur le local et semble se combiner avec les représentations sociales de *l'environnement-projet communautaire* et *l'environnement-nature,* mais aussi *l'environnement-problème* autour des obstacles à l'installation de nouveaux agriculteurs recherchés. La représentation sociale de *l'environnement-projet communautaire* ou *territorial* voire *local* donc, est celle qui articule cette combinatoire. Le projet territorial se noue autour d'une attention à la préservation des milieux (ressource de la forêt et meilleure gestion de l'eau et de sa qualité, comme des déchets avec réduction à la source). L'autre secteur auquel les citoyens-habitants portent attention est l'enjeu de la déprise agricole et de l'accès au foncier pour les jeunes paysans. La préservation de l'environnement et la centration sur le local, structurent le rapport au tourisme et aux

autres activités. Il est d'ailleurs question d'écotourisme, de déplacements doux et de productions locales en lien avec les cantines scolaires.

À l'issue de l'analyse des énoncés socioécologiques du premier tableau (Tableau 4.2) en tant qu'ils témoignent du savoir environnemental produit au terme d'un « dialogue » intervenu à l'issue des phases de « sensibilisation » et de « diagnostic partagé », nous pouvons conclure que la tension entre positionnements sociaux au sein de la triade *Ego-Alter*-Objet (rapport à l'environnement) se manifeste par une demande de plus d'autonomie pour les acteurs néoruraux, notamment pour une installation de type agricole d'un côté, et d'un autre, le pouvoir explicite institué et normatif très présent de la municipalité. Pourraient être associées à la « communauté discursive » de type écologiste − sans que cela soit vérifiable au-delà du fait que ces thématiques ressortent de tels profils dans les entretiens −, les logiques coopératives et l'appel à une transition écologique[160] qui n'est pas qu'énergétique[161].

Le second tableau (4.3) témoigne des énoncés socioécologiques à l'issue de l'A21L.

[160] Le concept de transition écologique s'est diffusé notamment sous l'influence du travail de Hopkins (2010), en réaction à la dépendance de la plupart des sociétés au pétrole, impliquant un changement social qui s'inspire de l'écologie sociale, pour réfléchir à des sociétés résilientes, en commençant par des actions collectives explorant à l'échelle locale, des solutions à cette dépendance. Nous mentionnerons également l'ouvrage du sociologue Juan (2011) qui réfléchit davantage au niveau de l'État pour l'exemple français, appelant à une transition écologique sur le modèle de la transition démographique. La diversité des conceptions couvre un large spectre entre des versions davantage soucieuses de concilier changements à la marge et adaptation du système actuel – et transition écologique davantage tournée vers des perspectives émancipatoires (Audet, 2015 ; Laigle, 2013 ; Lebreton et Vindimian, 2017 ; Lebrun-Paré, 2018 ; Pleyers, 2014).

[161] Schmid (2013), ancienne membre du conseil politique d'« Europe Écologie Les Verts » évoquait cette relation : « la transition écologique n'est pas réductible à la "transition énergétique". Elle renvoie à une redéfinition en profondeur des modes de vie et de relations entre les êtres et la nature, des systèmes de pensée et d'action, et de la relation au temps. Elle propose une transformation globale du modèle de développement actuel. […] La transition énergétique représente en quelque sorte une étape obligée pour que la transition écologique soit considérée comme une perspective et non plus comme aujourd'hui un sujet de réflexion intellectuelle, de prospective, voire une utopie ».

Tableau 4.3 Les énoncés socioécologiques au terme de l'A21L (Mairie d'Aspet, 2007)

Énoncés socioécologiques de l'A21L achevé	**Rapport à l'environnement**
Axe 1 - Promouvoir le développement durable par l'éducation, la sensibilisation et l'exemplarité	- Env.-label
A. Diffuser les principes du développement durable • Organisation d'évènements autour *d'exemples concrets* • *Approvisionnement local des cantines scolaires* • Recensement de savoir-faire locaux appliqués au développement durable • Structure de suivi de l'agenda 21 • Communication régulière • Information sur la nocivité des sacs de plastique • Charte écocitoyenne • Relais par les structures d'éducation existantes • Création d'un emploi « vigilance développement durable » • Sensibilisation à la méthanisation	• Env.-label et *Env. projet communautaire* • Env.-ressource • Env. projet communautaire • Env.-label • Env.-problème • Env.-projet communautaire • Env.-label • Env.-ressource
B. Enseigner la biodiversité • Information *sur la gestion de la forêt* • Circuits de randonnées à thème • Jardins au camping, à l'école **C. Sensibiliser aux richesses du patrimoine culturel local** • Recensement des savoir-faire locaux et visites du patrimoine	• Env.-nature • Env. label et *Env.-ressource* • Env.-milieu de vie • Env.-ressource et Env.-milieu de vie
Axe 3 - Préserver et valoriser les patrimoines naturels locaux	• Env.-nature
A. Rationaliser les consommations d'énergie et utiliser les énergies renouvelables locales • Bois-énergie pour les écoles • Réduction du temps d'éclairage nocturne • Collecte des déchets verts • *Bilan énergétique des bâtiments municipaux* • *Schéma des énergies renouvelables locales* • Centrale de chauffage au bois au centre-ville	• Env.-ressource • *Env.-système* • Env.-ressource
B. Préserver et protéger la faune et la flore • *Réalisation d'actions municipales exemplaires et valorisées* • Sollicitation sur le Schéma Cynégétique départemental • Informations aux utilisateurs d'engins à moteur • Schéma de l'Eau Potable et Schéma de l'assainissement • Protection des périmètres de captage autour des sources • Informations sur la récupération des eaux de pluie • Fontaines en circuit fermé, avec robinet d'eau potable, sur les places	• Env.-nature • *Env.-projet communautaire* • Env.-système • Env.-label

Énoncés socioécologiques de l'A21L achevé	Rapport à l'environnement
C. Préserver et mettre en valeur le patrimoine naturel *local* • Diagnostic paysager • Mise en valeur des *sentiers ruraux, pédestres et équestres* • Valorisation du Ger (berges, *chemins, pistes cyclables…)* • Mobilisation pour la création d'un Parc Naturel Régional	• Env.-nature, *Env.-milieu de vie* et Env. – ressource • Env.-projet communautaire, Env. -label, Env.-Nature
Axe 4 : Renforcer l'attractivité d'Aspet	
B. Gestion appropriée du foncier • Mise en œuvre du PLU • Étude de faisabilité d'une Association Foncière Pastorale • *Informations* sur les terrains agricoles	• Env.-ressource • Env.-projet communautaire et *Env. -label*
C. Valoriser les atouts touristiques et logistiques d'Aspet • Organisation des marchés • Valorisation du cheval (foires, agriculture…)	• Env.-ressource et Env.-projet communautaire
D. Favoriser la création d'entreprises « durables » • Application du principe de précaution sur les OGM • *Promotion* de l'agriculture et de la vente directe • Utilisation maximale sur place des bois locaux • Sensibilisation des établissements et des scolaires à l'alimentation biologique	• Env.-système et Env.-problème • *Env.-label* et Environ.-ressource • Env.-projet communautaire

Le Tableau 4.3 confirme la forte présence de la représentation sociale de *l'environnement-ressource*, associée à celle de *l'environnement-projet communautaire* (ou local, voire *environnement-territoire* [Sauvé, 2002]) exprimant le pouvoir explicite institué et normatif. En effet, ce pouvoir municipal apparaît comme le garant d'une logique de rationalisation de la consommation d'énergies, de la protection des ressources naturelles et de la préservation du patrimoine naturel. Il est aussi promoteur d'activités de nature socioécologique, mais qui restent soumises à

une logique développementaliste qui encadre l'action « citoyenne »[162] (charte écocitoyenne, non lancée). Dans une telle perspective, la valorisation touristique est affirmée sans mettre en valeur une logique d'écotourisme que les participants avaient promu. Le rapport au tourisme est un enjeu majeur qui ressort dans les entretiens, en tant qu'imaginaire développementiste. Les participants campés dans la minorité écologiste ou proche de celle-ci plaident pour un écotourisme modeste en termes d'ambition touristique, centré sur un rapport aux pratiques territoriales de mise en valeur écologique. Ils pointent le fait que le territoire se trouve à l'écart des principaux axes et flux touristiques pyrénéens.

La représentation sociale de *l'environnement-milieu de vie* est présente dans le second tableau et se trouve associée à des dynamiques éducatives mettant en jeu un savoir expérientiel et patrimonial mobilisant la mémoire environnementale (mémoire-message avec les savoirs locaux, mémoire-trace avec la mise en valeur des anciens sentiers, de sites patrimoniaux, mémoires environnementales qu'il s'agit de rendre visibles et lisibles) en lien avec la représentation sociale de l'environnement-nature. L'association *environnement-milieu de vie*/*environnement-nature* est très présente dans l'enquête et dans la communication territoriale, à travers notamment la notion de cadre de vie et son association normative de la qualité de vie : « La qualité de vie d'Aspet est fortement liée à son cadre de vie, avec 19 % des réponses pour la catégorie 'vivre dans un bel environnement' » (A21L-syn, p. 4). Le rapport à l'environnement qui ressort ici est celui d'une Nature spectacle, une Nature-décor que

[162] Nous pourrions ici avancer que le pouvoir explicite institué qui produit les énoncés définitifs de l'A21L manifeste, d'une certaine manière, des schèmes étranges attestant de modes de raisonnement plus nuancés, voire contradictoires, mais il semble que les schèmes de la négation soient prédominants (stratégie de protection d'une vision du monde normalisée contre ce qui menace cette vision, c'est-à-dire de faire preuve de déni envers la cognition dissonante). Il s'agit de maintenir en l'état l'objet de représentation par intérêt, du point de vue de l'économie cognitive, attestant d'une rationalisation gouvernementale structurée par une approche développementiste (cf. section 6.1, notamment). Ces schèmes n'en témoignent pas moins d'un effet dialogique, certes limité.

le terme de « cadre » traduit bien avec le sous-entendu du paysage à ménager et mettre en valeur (rejoignant la suggestion d'une représentation sociale de *l'environnement-paysage* [Sauvé, 2002][163]). Nous rappellerons la généalogie de paysage, largement construite à partir de cette idée de cadre ou *veduta* (fenêtre) sur la Nature, utilisée par les peintres de la Renaissance dont Roger (1991) et Berque (1995, entre autres) rendent compte, par exemple la *veduta* qui ouvre sur une ville, au fond de *La Madone à l'écran d'osier*, de Robert Campin, le Maître de Flémalle. Nous reviendrons sur l'interprétation d'une telle conception qui associe étroitement le paysage à la Nature, au cadre de vie et à une dimension normative de Nature spectacle.

À ces associations de représentations sociales relatives à l'environnement qui sont largement structurantes d'un savoir commun partagé par la société contemporaine, autant pour l'association Environnement-ressource/Environnement-problème que pour celle de *l'environnement-nature/environnement-projet communautaire* (ou local)/Environnement-milieu de vie, le Tableau 4.3 met en valeur deux représentations sociales de l'environnement dont une qui n'y figurait pas (Environnement-label) et l'autre qui était beaucoup moins présente (Environnement-système). Dans le Tableau 4.3, *l'environnement-système* qui tend à prendre en compte les rétroactions entre phénomènes socioécologiques, se trouve associé au savoir technoscientifique, incluant le savoir territorial gouvernemental. Faburel (2013a) qualifie ces savoirs de logico-formels, largement pensés en fonction de la norme urbanistique et orientés vers des pratiques d'ingénierie environnementale et

[163] Énoncés socioécologiques issus des ateliers participatifs du « diagnostic partagé » de l'A21L (A21L-DP), témoignant de la spectacularisation de la nature, et d'une éventuelle représentation sociale d'un *Environnement-paysage* : Montagne : écrin dans lequel se situe le village, proximité du mont Cagire (Patrimoines) ; Intégration paysagère du village dans son environnement naturel (Patrimoines) ; Manque d'intégration paysagère du nouveau cimetière (Développement territorial) ; Le mont Cagire, en tant qu'emblème de l'identité locale (Liens sociaux).

territoriale. Par exemple : « bilan énergétique des bâtiments municipaux » ; « schéma des énergies renouvelables locales » ; « protection des périmètres de captage autour des sources », recoupant les missions étatiques de protection de la Nature et de préservation et valorisation du patrimoine. Un tel savoir se situe entre un *savoir appliqué* sur lequel s'appuie un *savoir stratégique* comme aboutissement suivant la typologie de Van der Maren (1996) que nous avions opérationnalisée à l'occasion d'une recherche antérieure (Lepage *et al.*, 2013) (*ANNEXE G*). Par cette « constellation » de représentations sociales de l'environnement, saisies à partir des énoncés socioécologiques de l'A21L, le rapport au savoir qui domine au terme de l'A21L est techniciste. La municipalité met à distance les citoyens ordinaires par l'expertise et son idéolecte institué, au sens de Castoriadis, c'est-à-dire hétéronome, non axée sur le développement d'une autonomie citoyenne (cf. section 6.1.1).

La seconde représentation sociale qui apparaît massivement dans le second tableau est celle de *l'environnement-label*, proche de l'idée d'un environnement incarnant une « marque » (*branding*) et susceptible de participer à la construction d'une « image » (de marque) et plutôt du côté de la polarité « objet ». Cette représentation sociale que nous proposons ne figure pas dans la typologie initiale de Garnier et Sauvé. Elle repose sur l'idée d'un environnement à communiquer, à publiciser pour mobiliser les citoyens-usagers. Elle s'appuie sur des clichés, slogans, formules et *topoï*. Elle est mobilisée par la communication d'entreprise, la communication territoriale ou encore dans le cadre de campagne de sensibilisation environnementale et use de procédés « pédagogiques ». Les problèmes associés sont ceux de l'écoblanchiment (*greenwashing*), du verdissement et de l'astroturfing[164]. Elle promeut les valeurs de la participation, de la délibération, du dialogue, de la

[164] L'astroturfing consiste à lancer une opération de communication camouflée en un mouvement populaire ou individuel spontané. Il s'agit d'une forme de lobbying caché, bien présente autour des questions environnementales.

publicisation et de l'espace public, comme valeurs invoquées, mais souvent instrumentalisées des fins d'écoblanchiment, ce qui ouvre sur le problème délicat des valeurs en psychosociologie[165]. La forte présence de la représentation sociale de *l'environnement-label* dans les énoncés socioécologiques définissant les actions à mener pour l'A21L témoigne de l'intentionnalité d'une telle démarche participative, axée sur la communication territoriale (voir section 6.3.1). Elle est vertébrée par le cadre référentiel du développement durable (Axe 1, objectif A, objectif D de l'axe 4 avec l'étiquette *entreprise « durable »,* témoignant du défigement à l'œuvre à partir de la formule « développemement durable »). La représentation sociale de *l'environnement-label* à communiquer pour mobiliser joue donc à plein au niveau idéologique, celui du cadre référentiel du développement durable, mais aussi en relation avec les normes en jeu, les valeurs et les croyances.

Or, dans le Tableau 4.2, il n'est pas question de développement durable, et encore moins d'éducation au développement durable. En revanche, dans les énoncés socioécologiques proposés dans le cadre des trois premiers ateliers participatifs, il était question d'« information et éducation à l'environnement » dans les opportunités, ce qui s'est trouvé « lissé » dans les énoncés socioécologiques de la synthèse proposée par le consortium. À l'exception de l'éducation au développement durable, l'éducation dans les énoncés socioécologiques se trouve articulée avec des actions impliquant les ressources, les problèmes, la Nature (« Enseigner la biodiversité »), *l'environnement-projet local* et les systèmes socioécologiques associés.

[165] Il nous semble que pour *l'environnement-label*, l'enjeu des valeurs est central, puisque par la valeur associée à l'acte mis en scène cherche à légitimer le discours tenu. Aussi, est-il difficile de dissocier des valeurs qui sous-tendraient l'action de communication de manière « sincère » et des valeurs qui seraient seulement évoquées. L'adjectif « invoquée » utilisé dans *l'ANNEXE F*, à ce moment de notre réflexion sur la notion de valeur, rend compte de cette ambigüité constitutive, entre discours incantatoire et mise en avant, position revendiquée.

Les dynamiques éducatives en jeu vont de l'information à l'enseignement, en passant par la sensibilisation ; l'éducation se trouvant plutôt associée à la sphère scolaire. D'une approche d'éducation à l'environnement plus holistique qui émerge du Tableau 4.2 nous passons dans le Tableau 4.3 qui exprime une approche éducationnelle ciblée sur des objectifs peu impliquant, qui témoignent de la prégnance du modèle instructionniste découplant le savoir d'expertise scientifique et sa production du citoyen-usager ; l'éducation restant cantonnée à la sphère enfantine comme « relais » instructionniste et idéologique.

Quant à *l'environnement-biosphère*, s'il n'est pas présent dans les énoncés socioécologiques, il est très présent dans la communication du consortium et de la Mairie (référence à l'avenir de « notre planète », le rapprochement entre le local et le global par le slogan « penser global, agir local »).

À ce stade de l'analyse, nous ferons remarquer que reste en suspens les modalités explicatives du passage des premières propositions issues de la phase diagnostic aux 66 actions proposées par l'A21L final. Nous traiterons progressivement ce point dans les sections à venir, à commencer par la suivante qui aborde le rapport au savoir qui ressort des analyses issues des deux premières phases de l'A21L. Les deux dernières phases seront plutôt traitées en relation avec les sections de l'objectif 2.

En conclusion, nous insisterons sur le cadrage des énoncés socioécologiques qui survient principalement autour des représentations de *l'environnement-ressource*, souvent associé à *l'environnement-problème*. En dépit de ce tropisme classique pour envisager les questionnements environnementaux, entre ressourcisme et paradigme de l'impact, le plus grand nombre d'énoncés socioécologiques connotés positivement pourrait attester d'un tournant attendu où les faits d'environnement commencent à être considérés à cet échelon local, comme des leviers de développement. Si la

représentation sociale de l'environnement projet communautaire est aussi très présente, elle renvoie en France au projet territorial principalement, ce qui est congruent avec l'A21L. Dans l'A21L publicisé, les représentations sociales de *l'environnement-label* s'imposent, attestant de la visée communicative du projet territorial, ce qui n'a rien de surprenant d'un point de vue politique, mais qui entre en tension avec l'attente de certains habitants soucieux de mettre en œuvre une véritable transition écologique. La représentation sociale de *l'environnement-système* émerge par ailleurs. Elle témoigne de l'objectivation des savoirs environnementaux issus de la participation des habitants, objectivation qui ne va pas sans une certaine réification technoscientifique des savoirs produits par les habitants en schémas et autres bilans énergétiques.

4.3.3 Les modalités dialogiques et le rapport au savoir dialogique en jeu

Dans cette section, le rapport au savoir des acteurs qui sera privilégié sera le rapport au savoir dit dialogique ou de communication sur le plan de l'intercompréhension. Suivant les travaux de Beillerot et de Charlot notamment, qui figurent parmi les fondateurs d'une conceptualisation opérationnelle du rapport au savoir, mais aussi en tenant compte de travaux campés en éducation des adultes, plus spécifiquement ceux de Laot (2009) et Solar (2001a). L'analyse du rapport au savoir dialogique ou de communication s'inspire de l'approche post-dialogique de Lavelle *et al.* (2016) et des travaux de Jacques, centrés sur les conditions de communicabilité en relation avec les réalités socioécologiques. De telles approches permettent de prendre en compte une certaine radicalité dialogale, jusqu'à une pensée post-dialogique qui tente de prendre en compte des conditions non dialogiques et l'autre de la raison et du discours (hétérologie). Cependant, dans la perspective de l'étude d'un tel rapport au savoir et de notre focalisation actuelle sur l'analyse de moments participatifs, il convient

d'intégrer un aspect particulièrement prégnant en formation des adultes, le rapport à la groupalité (cf. section 2.2.2.1). Par cette focalisation théorique, il s'agit pour nous de tenter de caractériser la dynamique dialogique à l'œuvre. En cohérence avec un certain ordre chronologique, cette section restera centrée sur la phase dite de « diagnostic partagé », compte tenu de son rôle structurant de la dynamique dialogique.

4.3.3.1 Le diagnostic « partagé », une étape clef dans la dynamique dialogique

L'analyse détaillée du « diagnostic partagé », offre un point d'ancrage signifiant pour apprécier la dynamique dialogique de la démarche participative A21L. Une lettre adressée aux membres participants des ateliers participatifs[166] témoigne des mêmes stratégies discursives que celles mises en valeur dans la phase de sensibilisation, autour du jeu entre valeur inclusive et valeur exclusive des adjectifs possessifs (« notre agenda », « vous remercier », « notre agenda 21 local », « votre engagement », « notre objectif commun » par exemple), ou encore de l'usage équivoque entre les termes de concertation et de participation : « …vous remercier de vous être porté(e) volontaire pour le travail de concertation », « en vous remerciant une nouvelle fois de votre participation active ». Nous sommes ici encore aux prises avec des procédés discursifs qui manifestent une hétérogénéité interne de la parole au service d'une volonté d'activation voire d'accaparement de la participation citoyennne au service du monopole paradoxal du « nous », asymétrique (non complémentaire) (Corroyer, 2016).

[166] « Lettre d'invitation aux membres du GTAL (2 juin 2006) » [A21L l. i. GTAL]. Il s'agit également d'une lettre de remerciement visant à officialiser le statut de membre participant au GTAL, en rappelant les qualités requises dans l'engagement d'un tel groupe : « implication, assiduité, appropriation de la démarche seront les moteurs essentiels de sa réussite ».

Les ateliers participatifs qui vont suivre mettent en dialogue des acteurs issus de la communauté d'expertise scientifique de type professionnel et des acteurs-habitants. Dans le détail, ces ateliers participatifs sont traversés par d'autres clivages que nous avons abordés : celui en lien avec les représentations sociales, entre une minorité d'acteurs défendant des positions arrimées sur des représentations et des pratiques sociales tournées vers l'écologie politique, se désignant eux-mêmes comme venant de « l'alternatif », d'autres tournées vers une vision classique du développement territorial adossée au développement durable[167] ; celui entre acteurs élus et non-élus, sachant que les individus combinent ces appartenances groupales. Ses identités multiples sont constitutives de chaque individu, témoignant de leur complexité, leur polyphonie, autant du point de vue de la polyphasie cognitive que de l'hétéroglossie discursive, au premier rang desquels ces citoyens dialogiques décrits par Rui (2004, p. 92) tels que les chargés de mission qui tentent parfois de résister à toute identification (citoyen « actif », « passif », « capacitaire ») pour mieux dépasser ces assignations et les déterminations qui vont avec. À tel point que ce citoyen dialogique peut apparaître comme une « figure vide » susceptible de lui garantir la reconnaissance de sa capacité d'autonomie[168]. Un citoyen dialogique qui joue en permanence d'une double logique, de la dialectique désidentification/identification, puisque comme le rappelle Rui, il revendique sa liberté, seulement encadrée par les contraintes communicationnelles, pour pouvoir se mettre « à la place de », et ainsi jouer des différents langages politiques (de la volonté, de l'intérêt, de la connaissance et de la reconnaissance), « nécessaires pour apparaître sur la scène publique et traduire sa plainte » (*ibid.*) ou exprimer son désir de reconnaissance de sujet démocratique. Selon Rui, il incarne la figure sociale de l'animateur, du médiateur.

[167] À titre d'exemple : « Les intérêts des participants étaient très divers, c'était le bio par rapport à l'agriculture ». Vb.Ti, 12.

[168] L'un de ces chargés de mission se décrit non sans humour comme étant, au fond, « un peu anarchiste ».

Lors du premier atelier, la parole est monopolisée par les consultants pour présenter de nouveau « les principes et enjeux du développement durable, les principales étapes de la mission », confiée par la mairie au consortium, ainsi que les modalités de constitution du GTAL (ce qui avait déjà été le cas lors du 1er forum participatif). Par ailleurs, un ancien élu député, habitant le village a mobilisé la parole, témoignant de la prégnance des rituels politiques traditionnels de prise de parole par la figure archaïque de l'ancien élu notable et du rapport au savoir qui en émane (rapport au savoir dialogique, dit de l'intercompréhension ou de communication)[169], en tant que celui-ci est avant tout axé sur une communication à sens unique, une communicativité politique verticale, mais non moins plurivocale à destinataire indéterminé, dans l'ordre de la représentation hiérarchique traditionnelle typique d'une parole d'assemblée, et non pas ce que Jacques qualifie de communicabilité, recherchant un échange dialogal pour une construction conjointe d'un sens commun. Une telle intervention a été mal vécue par les acteurs présents, exacerbant la défiance à l'égard d'un modèle traditionnel de la démocratie délégative, victime de sa centralité symbolique, ignorante des règles du débat (R. Lefebvre, 2007), tout en étant en cohérence avec certaines pratiques anciennes de la démocratie participative, comme les travaux de Cossart (2010b ; Keith et Cossart, 2012) ou encore d'Abélès (2005) l'attestent (cf. sections 1.2.3.3 et 6.3.1) : « Je me souviens de la première réunion participative. L'ancien député avait pris la parole pour faire un discours, inaudible, et il est parti. C'est assez représentatif d'une certaine façon de faire de la politique » (Vb.Ét : 8).

[169] Abélès (2005, p. 159 et s.), s'appuyant sur les travaux de l'anthropologue Turner évoque le *rapport au savoir* de nature exégétique attaché à ces rituels politiques, ici plus précisément, rituel de communication politique qui croise un *rapport au temps* associé pour notre cas au moment « participatif » donnant lieu à une scène politique dont le thème du lancement d'un projet territorial, reste le signe fort d'un élu « distingué » (R. Lefebvre, 2007), car la distinction joue autant de citoyen à élu, qu'entre élus (simple conseiller municipal, maire, député, etc.). Les italiques sont ceux d'Abélès.

Quant au second atelier, il débute par un retour sur les énoncés qui devaient être élaborés lors du premier atelier, mais qui n'ont pu être établis en raison des modalités monologiques relatives à la présentation des consultants et de l'intervention de l'ancien député.

Le troisième atelier est également d'une durée de trois heures et commence par une présentation d'invités du Centre Régional de la Propriété Forestière (CRPF), venus pour « apporter des compléments d'information sur la gestion de la forêt privée, élément qui était ressorti de façon déterminante lors des deux précédents ateliers » (c.r.GTAL3). Une telle initiative est surprenante tant les premiers ateliers ont montré que la temporalité participative avait été insuffisante, et ce malgré l'intérêt d'une telle intervention. En revanche, le maire a été partie prenante de ce comité :

> J'étais au comité régional pour la Forêt (CRPF). J'ai rencontré des tas d'acteurs, mais il y a de cela plus de 15 ans. Or, cette industrie a limité le développement de la filière bois par sa pratique industrielle de la forêt et les coupes à blanc, tandis que les gens continuaient à utiliser le bois bûche, sans pour autant détrôner le mazout et le gaz qui dominaient alors (Vb.Lo : 2)

Nous retrouvons ici l'analyse de R. Lefebvre (2007) au sujet d'un élu « entrepreneur de concertation » qui sait mobiliser les ressources issues de l'expérience d'anciens mandats et de l'interconnaissance politique qui en résulte, notamment les savoirs et la mémoire environnementale qui s'y trouvent associés (mémoire narrative, peut-être archivée, au-delà de la mémoire-message). L'élu les mobilise à l'occasion de démarches participatives dans le but de conforter sa légitimité, par des savoirs qu'il maîtrise, sans qu'il soit pour autant, le plus dialogique des participants (R. Lefebvre, 2007). L'intervention témoignait également de la volonté du CRPF « de sensibiliser les propriétaires à la gestion de la forêt privée, par l'adoption d'un 'code des bonnes pratiques sylvicoles' » (c.r.GTAL3). La dynamique éducative de la sensibilisation

supporte ici la dimension normative de la gouvernance avec l'idée d'un « code de bonnes pratiques », associée au cadre référentiel du développement durable.

De manière générale, et quelle que soit l'appartenance groupale, les acteurs posent un regard plutôt critique sur la démarche A21L, notamment par l'ingénierie territoriale qu'elle met en œuvre, que les acteurs, tous groupes confondus associent à une « grosse machine », « une usine à gaz », par exemple.

Si la figure de l'élu n'est donc pas la plus dialogique, attestant de son souci de maîtrise en tant qu'il manifeste un rapport au savoir de l'ordre de la communicativité et de l'autorité comme en attestent ces quelques éléments, il sait mobiliser des ressources au service d'une dynamique (mono)dialogique, dont le citoyen dialogique. L'élu sait tirer profit de telles ressources discursives, au-delà de son intérêt personnel et pour une certaine idée de l'intérêt général, s'inscrivant dans l'horizon de la démocratie représentative et sa double délégation, en termes de représentants élus et de savoirs, notamment experts. Dans cette section, nous mettrons l'accent sur le rapport au savoir d'ordre dialogique en mobilisant ponctuellement les trois autres rapports au savoir qui seront abordés de manière privilégiée dans les sections suivantes (voir Tableau 2.3).

4.3.3.2 Caractérisation du rapport au savoir dialogique en jeu

En cohérence avec les analyses des énoncés socioécologiques et avec l'analyse de discours menée sur les premières phases de l'A21L, les entretiens des personnes impliquées dans le groupe que nous avons qualifié de développementiste mettent en avant des savoirs liés à la gestion des ressources, leurs débouchés économiques et la question de l'économie des énergies, en cohérence avec le référentiel du

développement durable et son corollaire de la gouvernance. Par exemple, il est question d'inciter les usagers à utiliser des « récupérateurs d'eau pour les familles [qui] restent symboliques et associés au développement durable visant les individus » (Gi.t1), mais il est précisé que la mairie serait prête à faire un geste relatif à la taxe associée. De manière générale, les savoirs mobilisés sont liés à des énoncés témoignant d'une intentionnalité visant à réguler, encadrer les pratiques de la gestion forestière, de la chasse, de l'énergie et des ressources naturelles en général. Nous retrouvons la représentation sociale de *l'environnement-ressource,* et dans une moindre mesure *l'environnement-nature* et *l'environnement-milieu de vie*. Cette configuration de rapport au savoir se trouve soumise à celle de *l'environnement-label* visant la communication pour mobiliser les habitants (cf. section 6.3.1). Le rapport au savoir est normatif et plutôt du côté du pôle objet. Il est mis en œuvre par l'exemplarité de la mairie. Par exemple, il est question de la tonte des terrains sportifs qu'il convient de réduire « par rapport à la biodiversité, en plus 'ce n'est pas propre' », ou « le cas fort de conscientisation la population » par l'agencement avec des lumières LED de la chapelle dominant le village très visible, sous l'ancien donjon en ruine (Lo-2013) et qui fera débat, ou encore du poêle à bois compacté de la mairie, véritable écosymbole[170] mobilisé systématiquement lors de réunions dans la salle qui l'accueille, en exemple d'un chauffage « vertueux », permettant « d'expliquer le développement durable ». L'usage d'un tel système d'énergie dit « durable » se serait d'ailleurs diffusé, à l'exemple des aménagements menés par la municipalité à la

[170] Suivant les travaux de Berque (1996, 2000a, 2000b), il s'agit d'aménagements et pour le cas présent, d'un objet disposé dans un espace éminemment politique et patrimonial, la salle de réunion de la mairie, associant une dimension phénoménale, symbolique et une dimension écologique, facilitant en cela le contrôle de son environnement par l'humain, comme monde raconté (par le récit), monde commenté (par le discours) ou monde figuré (par le symbole) (Ricoeur, 1984 ; Volvey, 2005 ; Weinrich, 1973). Berque précise que « le propre des écosymboles, c'est que leur sens prolonge le cours naturel des choses […] d'autant plus riche qu'il suppose une adéquation toujours plus effective à la réalité physique […]. Ce que la modernité avait découplé : le phénoménal et le physique, l'un ancré en deçà de l'horizon et l'autre projeté au-delà, communiquent de part et d'autre » (Berque, 2000a, p. 140-141).

mairie même, mais aussi dans les administrations publiques et les écoles, donnant lieu à un réseau de chaleur à bois, que d'autres municipalités sont en voie d'adopter. Ce poêle à bois souvent évoqué dans les entretiens. Il manifeste un *éthosystème* (un système moral et son système normatif et prescriptif) qui relie la scène politique de la salle de réunion, la figure du maire initiateur de l'aménagement et l'écosystème de la forêt pyrénéenne en tant qu'elle est envisagée comme ressource avec des débouchés économiques locaux, selon l'imaginaire du développement durable. Cet agencement manifeste une médiance, ici ressourciste, agencement spatial technique donc symbolique donnant à voir un *technosystème,* entre la Mairie raccordée à un réseau de chaleur qui se déploie *autour, dans* « l'environnement », et donne à voir le géo-anthroposystème actuel, largement mis en œuvre et rendu visible voire impulsé par le discours et la dimension performative grâce aux actes de langage que permet cet objet au demeurant, anodin. L'usage communicationnel de l'écosymbolicité de cet objet dialogique qu'est le poêle témoigne d'une figure rhétorique dite de la synecdoque, suivant les réflexions de De Certeau (1980), ouvrant sur un usage scalaire, mais non moins discursif. En effet, cet objet permet d'évoquer le tout (ici, le technosystème et au-delà le géoanthroposystème) par la partie. Il dilate les éléments de l'espace pour lui faire jouer le rôle d'un « plus » (une totalité) et s'y substituer, amplifiant le détail et miniaturisant l'ensemble.

Le technosystème et l'éthosystème se nouent *au niveau* et par le *discours*. En l'occurrence, il est rendu visible en mettant en valeur une « coupe » symbolique du questionnement socioécologique, celle de l'écosymbolicité exprimant la médiance – le sens du milieu qui est en jeu. Les écosymboles sont des supports communicationnels en politique et soutiennent la posture affirmée de l'exemplarité en l'occurrence municipale et territoriale, communication et posture de l'exemplarité qui sont consubstantielles au politique, ce dont témoigne l'affirmation de la représentation de *l'environnement-label* dans la formulation des énoncés de la version

finale de l'A21L. L'écueil de cette communication territoriale est d'en rester à un discours instrumental. En effet, la dimension communicationnelle (cf. section 6.3.1), très présente dans les énoncés de l'A21L, est vécue comme source d'instrumentalisation de la démarche participative par le groupe des acteurs dits écologistes, mais pas seulement : « Quand on s'est rendu compte que la dimension communication primait, que la logique de verdissement arrivait dans notre commune, on a décroché » (Vb.Dan). « On était assez sceptique sur la méthode du bureau d'études. On voyait en fait que la personne avait déjà les questions et quasiment les réponses, c'est du copier/coller d'une commune à l'autre » (Vb. Ét).

Par ailleurs, tous groupes confondus, plusieurs acteurs reprochent aux bureaux d'études leur « non-savoir » en tant qu'il est un rapport au savoir, autrement dit, leur manque de connaissances locales. Par exemple, Danny considère que « ces gens ne connaissent pas grand-chose finalement à notre réalité, malgré leur bonne volonté », ou encore Claude qui énonce que « quand les bureaux d'études arrivent ici, ils ne comprennent pas grand-chose. Donc ils cadrent les choses ». « La moitié, voire plus de ce qui était prévu par les bureaux d'études existe [déjà sur le territoire, mais] « on ne peut le voir que si vraiment on s'intègre au territoire, qu'on l'observe à la base » et non pas d'en haut comme le pointe Sacha.

En effet, Bombenger (2011) montre que la décentralisation a coupé le maire des savoirs issus de l'expertise professionnelle détenue par les corps d'État qui travaillaient en étroite collaboration avec eux, tout en renforçant leur responsabilité. Soumis dans le même temps aux nouvelles logiques néo-libérales de la mise en concurrence des territoires et de devoir lancer des projets territoriaux ouvrant à des financements, notamment européens, ils sont alors dans l'obligation d'avoir recours à des bureaux d'études en remplacement des anciens corps d'expertise de l'État, et à

leurs « substituts », les diverses agences (ARPE, ADEME par exemple), aux fonctions d'accompagnement, notamment communicationnel.

Les acteurs participant à la démarche reprochent cette « imposition » par l'État de prendre un bureau d'études, qui, *in fine* aboutit à une démarche sans autre marge de manœuvre pour les acteurs-habitants que de suivre la démarche fixée par les bureaux d'études, et ce dès le tout début avec la fixation des thématiques. Les habitants appartenant principalement au groupe dit des écologistes remettent en cause l'approche magistrale et scolaire, autrement dit, le rapport « pédagogique » au savoir qui prévaut : « […] et la dame qui a fait son étude avec son PowerPoint, t'explique pendant deux heures, ta vie finalement, en noyant le poisson, et toi à la fin, tu n'en peux plus. Cette phase-là était vraiment improductive et démotivante » (Vb.Da), illustrant l'idée d'un apprentissage social passif (Glasser, 2007)[171], cantonné à l'écoute de résultats qui doivent être acceptés sans critique, avec une prise de risque le plus limité possible pour l'agent de la situation pédagogique dont la conception relève du modèle du déficit de connaissances, recherchant le *statu quo*, source de maladaptation, plutôt qu'un co-apprentissage, porteur de changement ou encore, « la difficulté avec ce genre d'opération, c'est qu'on en revient toujours au même problème, à une politique qui s'impose à la base » (Vb.Sa), alors que cet acteur connaît bien les processus d'apprentissage en jeu.

[171] Nous nous appuierons sur les définitions de l'apprentissage social, issues de notre problématique (cf section 1.3.1) qui d'emblée constatent la pauvreté de l'apprentissage passif du point de vue de la participation. Quant à l'apprentissage actif, il privilégie le co-apprentissage (*two-way-learning*) entre acteurs, et une reconnaissance réciproque, recherchant la diversité des situations dialogiques, au risque d'une certaine polémicité stimulante, d'une « communauté débattante » qui par l'interrogation radicale, s'ouvre à la créativité politique. Pour rappel, selon Reed *et al.* (2010), un apprentissage social doit (1) démontrer qu'un changement s'est produit dans la compréhension des individus impliqués ; (2) démontrer que ce changement va au-delà de l'individu et intervient au sein d'unités sociales plus larges ou de communautés de pratique ; et (3) se produire à travers des interactions et des processus sociaux entre des acteurs au sein d'un réseau social (p. 1).

Beuret (2006) considère en effet que le critère principal de la concertation reste la participation volontaire des « parties prenantes » à l'élaboration des objectifs. Dans un cas contraire, il ne s'agit plus de concertation, mais simplement de consultation du côté d'une modalité dialogique faible, ou bien d'une négociation, du côté d'une modalité dialogique moins faible, mais plus conflictuelle, où ce sont davantage des monologues qui se succèdent, ce dont ont pleinement conscience les acteurs : « Quant aux élus, en fait, ils ne veulent pas de participation assimilée à une confrontation avec la population. La concertation c'est dans les mots, mais de fait, on évite la concertation » (Vb.Cl).

Mais dans le même temps, les participants bureaux d'études ont impressionné par l'efficience des méthodes utilisées, ce que tous les acteurs ont noté, comme la concrétude des échanges, mais qui hélas n'a pas abouti aux attentes espérées :

> […] les échanges étaient assez concrets, car c'était des locaux qui étaient impliqués, rien à voir avec des trucs comme la Cop 21, c'était vraiment plus concret. Il s'agissait d'échanger sur ce qu'on peut faire sur notre territoire, […] tout ce qui sortait un peu du schéma ou les choses un peu originales, tout cela était escamoté automatiquement. On voyait cela dans le compte rendu final (Vb.Ét).

En conclusion, le géoanthroposystème en jeu se trouve au cœur de la dynamique dialogique à l'œuvre, notamment par le sous-système appelé éthosystème. Celui-ci se manifeste à travers l'approche pédagogique de la municipalité basée sur l'exemplarité. Pour ce faire, la municipalité s'appuie sur des éléments du technosystème mis en scène politiquement de manière écosymbolique, articulant *monde raconté, monde commenté* et *monde figuré* (cf. note 170). Cependant, l'apprentissage social qui en résulte reste bien trop passif pour susciter l'adhésion et la mobilisation des acteurs-habitants. Le gradient dialogique du rapport au savoir concerné est positionné du côté de la polarité faible, de l'ordre de la communicativité.

Suivant Glasser (2007) et ses trois niveaux de participation, la construction et les échanges de savoirs restent marqués par des relations hiérarchiques témoignant d'un rapport au savoir pédagogiste, retrouvant le modèle instructionniste de Callon (*ANNEXE A*). La relative défiance et déception qui s'expriment à l'issue de la démarche participative montre que l'apprentissage social reste limité et semble attester d'une agentivité entamée par un sentiment de désespérance quant à l'apprentissage (*learning hopelessness*) (Breiting, 2009 ; Lafitte, 2015a) (cf. section 2.2.3). Suivant Beuret (2006), la dynamique dialogique publique est de l'ordre de la consultation plutôt que de la participation véritable, voire d'une concertation telle que revendiquée par la municipalité. Reste qu'en dépit des limites formulées en termes d'apprentissage social, la mise en œuvre de la démarche A21L par le *consortium* de bureaux d'études impressionne les habitants. Un tel sentiment pourrait attester d'un certain apprentissage, d'ordre méthodologique dont il faudrait interroger la portée en écho à la critique formulée à l'égard de cette ingénierie participative. Le rapport au savoir impliqué en termes de figure de l'apprentissage est le sentiment de maîtrise technoscientifique, d'appropriation du savoir à des fins instrumentales, ce qui n'est pas sans effets pervers en termes de représentations sociales des relations de pouvoir-savoir, ou considérant les modalités de la dynamique dialogique relatives à la construction et à l'échange du savoir environnemental au sein de démarches participatives soumises au cadre référentiel du « développement durable ».

4.3.3.3 Les résultats en termes d'apprentissage au regard de la dynamique dialogique et de ses conditions dialogiques et non dialogiques

Si nous précisons maintenant les résultats en termes d'apprentissage de manière générale d'une part, et d'autre part, en termes d'implication des acteurs susceptibles d'éclairer les conditions dialogiques et non dialogiques en jeu, plusieurs points émergent.

En premier lieu, il convient d'insister sur le fait qu'une partie des acteurs a souhaité s'engager dans la création d'une association « Aspet durable », à la fois pour prolonger la dynamique initiée par l'A21L, assurer un suivi et une surveillance de la concrétisation de l'A21L, mais également pour pallier la déception et la frustration à l'issue de la démarche. En effet, la grande majorité des acteurs lors des entretiens exprime la déception quant à la dynamique dialogique à l'œuvre dans la démarche participative.

Plusieurs acteurs, tous groupes confondus, relèvent que ce sont toujours les mêmes personnes qui se mobilisent, considérant qu'il reste excessivement difficile d'impliquer la majorité de la population, ce que la littérature de recherche a depuis longtemps mis en évidence comme un constat rémanent de la mobilisation participative. Mais dans le même temps, une réunion au tout début de la démarche a mobilisé une centaine de personnes en demande d'informations sur l'A21L. Cet évènement évoqué précédemment (cf. note 150) a lieu dans un cadre associatif ancré dans une sociabilité traditionnelle et atteste du phénomène de participation « cachée » ou oblique, hors des cadres participatifs du pouvoir explicite institutionnel encadrant l'A21L.

Par ailleurs, les entretiens font ressortir des attentes et un certain enthousiasme des habitants face à la demande de participation au départ du projet territorial, comme le fait remarquer Éthan : « c'était intéressant pour chacun de discuter de ses savoirs, ses envies ». Cependant, il est difficile à déterminer si la frustration n'en est que plus grande, ou si les effets, en dépit de l'évaluation négative de la dynamique dialogique, restent positifs et sur quels plans (mobilisation des acteurs pour les projets du territoire, dans l'engagement politique, sur la réalisation des actions annoncés, sur les relations d'interconnaissance).

Danny qui évoque également son enthousiasme de départ affirme que pour ce qui concerne son « investissement auprès des collectivités », il le fera désormais avec moins d'enthousiasme naïveté, « beaucoup plus de recul […] une analyse presque comptable […], « est-ce que vraiment il y a une porte, là pour faire telle action ? ». Ce processus de retour sur expérience participative témoigne d'une rationalisation d'une attitude qui aboutit à une intentionnalité comptable, de type techniciste (calcul coût-avantage), et nécessairement stratégique au regard de la déception participative.

Pour certains, du côté du groupe des acteurs appartenant à la municipalité, la démarche aurait « simplement entériné un mouvement de la population », davantage qu'apporter un « grand chamboulement », ce qui semble aller dans le sens d'une recherche de l'acceptabilité sociale. Celle-ci s'inscrit dans une mise en ordre du discours au service du maintien du *statu quo.* Il s'agit de préserver un équilibre en faveur des forces contrôlant la démocratie représentative et sa double délégation « délégation du pouvoir aux élus ; délégation du savoir aux experts ». Cela permet aux élus d'utiliser l'A21L comme cadre référentiel en relation avec d'autres actions politiques. Par exemple, l'A21L serait mobilisé dans le cadre du conseil municipal, ou encore en termes de savoirs d'ordre politique, plus spécifiquement stratégiques et techniques pour les employés municipaux, quand bien même l'A21L n'a pas été validé officiellement et donner lieu à un label spécifique. Une telle labellisation aurait vraisemblablement permis de l'utiliser non plus seulement dans la communication interne, mais aussi davantage pour la communication externe de la municipalité.

Parmi les aspects positifs quant aux résultats de la participation, Claude considère qu'il y aurait des apprentissages certains, peut-être moins que dans d'autres cas de démarches de type A21L, sans que l'on sache lesquels. Parmi les participants, malgré notre volonté de vouloir identifier de tels apprentissages à l'occasion des entretiens, la réponse revenant le plus souvent a été d'emblée négative. Dans un second temps, les

participants évoquent les méthodes utilisées par les bureaux d'études, sans savoir dans quelle mesure un tel apprentissage est transférable. Peut-être existe-t-il ici une confusion entre ce qui reste en mémoire et un apprentissage en termes de savoirs acquis et réutilisables.

Dans le 3e compte rendu de l'atelier participatif intervenant au terme de la phase diagnostic, il est fait référence au « travail » participatif des citoyens qui témoignerait du fait que « le groupe de travail s'est exprimé spontanément par rapport à ce thème en termes d'atouts et de faiblesses d'une part, puis en termes d'opportunités et de menaces d'autre part. Des relances sur des mots-clés ont été faites, en particulier sur la communication et la solidarité » (A21L-c.r.GTAL3). Ici, nous ne pouvons qu'indiquer d'une part, un risque de biais de cadrage ayant « formaté » les réponses des participants selon la méthode AFOM. D'autre part, il existe un risque de biais de confirmation du côté des personnes ayant rédigé le compte rendu (personnels issus de la municipalité et des bureaux d'études) afin de mettre en valeur la « mise au travail » effective des citoyens, légitimant par là même la pertinence des procédures et méthodes mises en œuvre par ceux que Faburel (2013b) qualifie de « méthodologues » du dialogue ou de la participation.

Ces biais sont interprétables, témoignant du système d'intentionnalités en jeu. Du côté des acteurs ayant mis en œuvre l'A21L, il s'agit donc bien d'extraire des individus un savoir, d'extraire un savoir sur ces individus soumis au regard déjà contrôlé par les différents pouvoirs à l'œuvre dans la démarche participative en question, mais aussi demander *in fine* aux sujets de produire un discours sur eux-mêmes – sur leur existence, leur travail, leurs affects, etc., en référence au cadre d'analyse foucaldienne que nous utilisons (cf. section 6.2). En effet, le compte rendu atteste de ce contrôle qui vérifie davantage les manières de faire, l'apprentissage de conduites (l'application de la méthode managériale AFOM et de ses catégories), que

la « validité » des énoncés soumis au cadre référentiel du développement durable (cf. section 6.2)[172]. Du côté des citoyens « ordinaires » ayant participé aux ateliers participatifs, nous pouvons suggérer, à la suite de Talpin (2006), qu'ils ont « joué le rôle de bons citoyens », en acceptant la « grammaire publique » aujourd'hui sous l'influence du marketing politique. Mais dans le même temps, ils ont essayé par là même de soutenir leur sensibilité écologique ; leurs retours sur l'expérience participative attestant du fait qu'ils n'ont jamais été dupes.

Un des aspects positifs a été la dimension concrète axée sur le local, même si là encore, les attentes ont été déçues par les résultats. Parmi les citoyens n'ayant participé qu'aux forums ou ayant suivi les dernières phases de l'A21L, un des avis positifs considère qu'il s'agissait là d'un « beau travail de démocratie participative » donnant lieu à une « belle émulation collective », s'apparentant presque à un « cahier de doléances post-pré-révolutionnaire » (Vb.Sa), non sans humour. Cet A21L « irait dans le bon sens », à condition que les actions soient réalisées.

Un autre acteur du groupe dit « développementaliste », partie prenante du processus, mais non-participant aux ateliers participatifs par manque de disponibilité, considère que l'A21L l'a sensibilisé au problème des pesticides et *in fine*, lui a permis d'accéder à une conscience environnementale, avec d'autres :

> Je crois que ça été une prise de conscience. On s'est rendu compte qu'on était privilégié de vivre sur des sites comme le nôtre et qu'on était en train de les

[172] Nous n'oublions pas la dimension herméneutique de toute interprétation qui oblige à considérer que ce qui est dit et écrit porte une intentionnalité discursive qui n'est peut-être pas celle de la réalité de la situation évoquée avec ses interactions et son système d'intentionnalités. Cependant, par triangulation, les entretiens de recherche notamment permettent de confirmer la réalité de cette pratique discursive, ressentie comme telle par les participants aux du groupe de « travail » des acteurs locaux (GTAL). Le terme travail prenant ici toute sa signification.

> détruire, c'est vrai, du moins j'ai ressenti ça comme cela. Il me semble que beaucoup de gens réalisaient quand même qu'il fallait qu'ils se réveillent. Avec un cadre tel que l'agenda 21, c'est possible et en plus un agenda 21 on peut le faire évoluer en permanence.

Alix rappelle au passage que ce problème d'un usage abusif de pesticides par les employés municipaux serait à l'origine de la réflexion relative à l'environnement de la municipalité et du lancement de la démarche A21L, mais qu'en tant qu'usager de tels produits, lui-même a modifié ses pratiques professionnelles :

> L'A21L m'a sensibilisé à ce problème des pesticides. J'ai tout en herbe maintenant. J'ai abandonné le maïs ou tout ce qui nécessitait du désherbant… On se pourrit la santé et ça déstructure le sol, c'est affolant ! […] Aujourd'hui, avec une association d'éleveurs, on fait du pacage tournant dynamique […], et j'ai un pacage terrible ! […] Quant aux vaches, elles sont en état et ont moins de problèmes de parasitage. Avant, j'utilisais un déparasitage chimique, mais son effet est terrible. On le voit sur les bouses qu'ils détruisent tous les vers de terre. Ça détruit tout. Et c'est vrai que j'en ai pris conscience là.

Très engagé dans sa commune, cet acteur a donc modifié ses pratiques professionnelles, en passant d'une agriculture productiviste à une agriculture raisonnée, sans aller jusqu'au passage à l'agriculture biologique. Il reste difficile de circonscrire son apprentissage en tant que processus et l'influence du rôle joué par l'A21L en tant que dispositif normatif ou de la participation cachée (par exemple les échanges avec les membres plus ou moins proches du groupe dit des écologistes), essentielle dans ce milieu rural aux liens d'inter-connaissance marquée par la proximité. Il est probable qu'une certaine réflexion antérieure était déjà à l'œuvre chez Alix, autour d'un questionnement environnemental. En effet, il est responsable d'une association qui sensibilise la population et promeut les activités agricoles de piémont, en lien avec la protection de l'environnement. L'A21L a vraisemblablement « précipité » la bifurcation sociobiographique de cet acteur au mitan de sa vie, permettant d'atteindre une nouvelle cohérence de vie en lien étroit avec une

dynamique familiale féconde qui va se réaliser à travers l'exploitation agricole qui est désormais partagée avec sa filiation, ouvrant des perspectives d'avenir. Cela permet à cet acteur de nourrir le pôle positif de sa générativité – entendue comme « la préoccupation d'établir et de guider la génération montante, impliquant productivité et créativité » (Erikson, 1972, p. 143) − en exprimant sa sollicitude (*care*), entendue comme le fait d'ordre pulsionnel (*instinctual impulse*) de se soucier (*to « cherish »)* de quelqu'un, de se sentir concerné (*to « caress »)* par cet être, d'en prendre soin, alors qu'il est dans une certaine impuissance (*helplessness*) et donne des signes de désespoir (Erikson et Erikson, 1997, p. 62), ou encore, « le souci toujours plus large de faire vivre ce qui a été engendré par l'amour, la nécessité ou la fatalité. Ce besoin compense l'ambivalence inhérente à toute obligation irréversible » (Erikson, 1971, p. 136). En effet, selon Hardin (1985, cité dans Houde, 1999, p. 74), la générativité à mi-vie est une actualisation de soi comprenant 4 composantes : la vision du monde qui soutient les expériences de vie de l'adulte, les récompenses qui découlent des comportements de générativité, la compréhension de soi, les espoirs et les rêves. Il semble donc ici que l'actualisation du soi par cet acteur s'appuie sur un renouvellement des pratiques professionnelles associé à une réorganisation et un déploiement de l'exploitation devenue familiale (*générativité*), réorganisation reposant sur une bifurcation de sa vision du monde axée sur sa relation à l'environnement, contribuant à modifier ses pratiques professionnelles étroitement liées au vivant. Dans l'entretien, si Alix évoque le fait que de tels changements sont « rentrés dans les mœurs », témoignant de son attention au contexte social et à une nécessaire adaptation, il manifeste une volonté d'apprendre et de donner, d'accompagner les jeunes dans leur volonté de s'installer : « Il faut vraiment soutenir les jeunes qui s'installent, qu'ils puissent au moins manger, ne plus avoir de souci d'argent majeur, car c'est eux qui te tiennent le paysage comme en Suisse ». Sa forte implication (entre autres engagements) dans l'association environnementaliste sensibilisant les gens aux pratiques agricoles en lien avec la protection de l'environnement illustre parfaitement la polarité positive de la générativité, au risque

d'une sur-sollicitude qui manifesterait une mésadaptation par excès d'engagement social excessif suivant Erikson. Par ailleurs, il est probable, que cette bifurcation, contextuellement en lien avec l'A21L et qui ouvre à une nouvelle dynamique et un nouveau rapport au savoir agricole et environnemental lui permette de réaliser en partie son « rêve de vie » (Levinson, 1978 ; Levinson *et al.*, 1978) Ce dernier a sans doute à voir avec la réalisation d'une exploitation familiale (son autre enfant est impliqué dans le fait alimentaire à l'échelle du canton, plus indirectement en lien avec l'exploitation familiale). Ce projet familial légitime ses choix de vie d'adolescent et de jeune adulte dans les activités agricoles opérés dans l'adversité, contre la pression du noyau familial, stigmatisant le statut de « bouseux » (Vb.Al : 9), attestant de l'intériorisation de ce « racisme de l'intelligence » contre « la connaissance pour l'action » (Darré, 1999), au risque d'un certain activisme.

En conclusion, il semble que l'enthousiasme de départ de certains habitants, manifesté par un engagement notamment de la part des néoruraux, ait été marqué par la frustration relative à la dynamique dialogique participative, entraînant une déception à l'égard *du* politique, aussi bien du pouvoir explicite institutionnalisé que du pouvoir instituant que Castoriadis nomme *la* politique, déception peut-être seulement contextuelle, difficile à évaluer. La dynamique dialogique et participative est marquée par des biais de cadrage et de confirmation, biais à ce point habituel que certains auteurs n'hésitent pas à qualifier les experts professionnels qui mettent en œuvre de telles démarches de « méthodologues » (Faburel, 2013b). Les habitants ne sont pas pour autant dénués de réflexivité critique à l'égard de ce qui s'apparente à la recherche d'une acceptabilité sociale du projet. Ils savent jouer les « bons citoyens » (Talpin, 2006), par exemple à travers la poursuite de leur mobilisation pour l'A21L par la médiation de l'association « Aspet durable » pour assurer le suivi et la surveillance du projet territorial. Cependant et bien que la démarche A21L n'ait pas été à son terme jusqu'à la reconnaissance institutionnelle par l'intermédiaire d'une

certification nationale de l'A21L, ce dernier serait toujours utilisé par le pouvoir municipal, comme référence pour ses différents projets d'action territoriale, avec de manière générale, la volonté affichée de le relancer. En termes de processus d'apprentissage, certains acteurs ont apprécié la dynamique participative, la comparant à des « cahiers de doléances », mais sans avoir participé à l'ensemble de la démarche. Le cas d'Alix illustre par ailleurs, le rôle que pourrait avoir joué l'A21L sur son cheminement de vie, sans qu'un tel apprentissage ne puisse à lui seul expliquer sa nouvelle structure de vie orientée par une normativité socioécologique. D'autres acteurs fortement impliqués tout au long de l'A21L en tirent un apprentissage quant à leur « investissement comptable » dans ce type de démarche participative, entre immaturité et maturité de l'âge adulte pour reprendre le titre d'un ouvrage de Boutinet (1999), attitudes exprimées à travers la prise de conscience de l'exercice de ce pouvoir épistémologique et temporel sur le « temps » des vies des citoyens et sur la capacité à choisir ses temporalités en évitant d'être agi par certaines, au risque d'entrer dans une comptabilité agendaire qui peut réduire l'être à un comptable de soi.

4.4 Conclusion

Au terme de ce chapitre qui répond à l'objectif 1.1 portant sur la caractérisation de la dynamique dialogique et ses conditions entre les acteurs issus des communautés des acteurs-habitants et issus de l'expertise scientifique, de type académique ou professionnel, ainsi que ce qui a trait à la mobilisation des savoirs respectifs au sein de tels territoires, nous pouvons esquisser un point provisoire. Les premières phases de l'A21L que nous avons privilégiées dans l'analyse (phase de sensibilisation et phase de diagnostic), ainsi que l'analyse des énoncés socioécologiques de l'A21L achevé et le positionnement des acteurs à l'égard de la démarche A21L en termes de

dynamique dialogique et de rapport au savoir dit dialogique notamment, laissent entrevoir une dynamique monodialogique, considérant les suggestions de Lavelle *et al.* (2016). Nous l'avons principalement qualifiée par un gradient dialogique faible (Figure 2.3), de l'ordre de l'entretien dirigé, où domine comme modalités monodialogiques, l'exposition voire dans certains cas, l'opposition qui peut poindre (par exemple sur la question du financement de la démarche). Nous retrouvons également les modalités de la parole d'assemblée et son hétérogénéité interne sans destinataire déterminé, monopolisant le « nous » universel de la communauté idéale de communication.

Cependant, les enquêtes menées auprès des habitants, y compris les enfants témoignent de l'intention dialogique mise en œuvre, bien que le taux de réponse reste faible (moins de 10 %, 48 questionnaires traités sur 600 envoyés). Par ailleurs, l'échange est limité, aussi bien par l'orientation du questionnaire, que de l'encadrement des réponses et leur restitution, ou encore la catégorisation des données (voir les sections suivantes). Mais suivant la Figure 2.3 du gradient dialogique, qu'il s'agisse de l'enquête référentielle par confrontation ou des ateliers du diagnostic « partagé », la réciprocité interlocutive ou l'échange des vues existe *a minima,* comme la visée téléologique de l'interlocution (fonction externe), compte tenu du dispositif sémiotique à l'œuvre encadrant le dialogue des citoyens-habitants (encadrement de la « convention énonciative », de l'échange entre les positions de locuteur, marquées par l'asymétrie suivant Jacques [1991, p. 160]). Outre un tel encadrement, la sensibilisation — « conscientisation » au développement durable − qui plus est, auprès des enfants −, poursuit la visée d'un ralliement idéologique (visée téléologique cachée à fonction externe). En cela, cette approche éducative contribue à un affaiblissement du gradient dialogique (cf. Figure 2.3). Dans une telle perspective, la conception du savoir environnemental reste dominée par les représentations sociales de *l'environnement-ressource* et de *l'environnement-problème*, avec un

rapport au savoir qui va conforter un rapport de maîtrise technoscientifique (*environnement-système*) et un rapport au savoir de l'ordre de la communicativité (*environnemental-label*). Ce rapport au savoir dialogique et communicationnel croise le rapport au savoir pédagogiste et se manifeste par des pratiques discursives qui expriment le sous-système dit de l'éthosystème (écogestes et exemplarité par les écosymboles).

Suivant la typologie des modèles de construction et d'échange de savoirs proposés par Callon (1998), les échanges participatifs puisent aux trois modèles, le *modèle du débat public* et le *modèle instructionniste* de préférence, mais aussi ponctuellement au *modèle de co-production des savoirs* (*ANNEXE A*). Le dialogue des savoirs est reconnu comme nécessaire. Les énoncés produits associent des savoirs issus des acteurs-habitants et d'autres suggérés, voire imposés par l'expertise scientifique de type professionnel (bureaux d'études) ou politique (savoirs de type gouvernemental dont la légitimité est technoscientifique). Mais les connaissances « profanes » se trouvent ici euphémisées en « perceptions » (cf section 6.1). La légitimité des savoirs « profanes » et leur compétence à participer à la production du savoir environnemental sont soumises aux « seules connaissances qui vaillent : celles qui méritent le qualificatif de scientifiques » (Callon, 1998, p. 70). Au final, les énoncés manifestent la traditionnelle coupure institutionnalisée de la double délégation de la démocratie délégative entre : représentants et représentés ; savoirs d'expertise et savoirs « profanes ».

Ici, les conditions non dialogiques éclairent une dynamique dialogique, même caractérisée par un dialogue asynchrone, dans le cas des enquêtes par exemple, qui théoriquement pouvaient être fécondes d'un point de vue dialogique (Figure 2.3). Or, le sens produit « en commun » est une composition extrêmement encadrée, avec une importance affichée (plus que réelle) de la représentativité (*modèle du débat public*).

Les intentions sous-jacentes d'information et de formation, suivant le modèle de Callon (1998) sont du côté de l'action pédagogique (rapport au savoir d'autorité), s'appuyant sur la légitimité « supérieure et objective » des « données techniques » d'ordre technoscientifique. Cela atteste plutôt du *modèle instructionniste* à l'œuvre : modèle du déficit, prégnance de l'imaginaire technoscientifique se manifestant à travers un savoir de type stratégique, entre savoir praxique et appliqué (*ANNEXE G*). Le croisement préférentiel du *modèle instructionniste* et du *modèle du débat public* (*ANNEXE A*) permet de confirmer leurs points communs quant à la nature des connaissances et leur complémentarité (valorisation et légitimation par le savoir technoscientifique, démarcation entre « scientifique » et « profane »), même si un dialogue intervient afin de produire des connaissances reposant sur des savoirs locaux, avec une confrontation des points de vue et une relative confiance de départ (*modèle de co-production des savoirs*).

Plus surprenant, le fait que la démarche participative débute par une phase de sensibilisation axée sur l'idéologie du développement durable, que les bureaux d'études en étroite collaboration avec les agences gouvernementales mettent en œuvre, jusque dans les écoles. Dans ces premières étapes, il ne s'agit donc pas de *communicabilité*, autrement dit de l'élaboration d'une signifiance commune, d'un sens véritablement co-construit (*modèle de co-production des savoirs*), mais bien plutôt de *communicativité* destinée à « faire savoir » (au sens de faire connaître, diffuser de l'information, rendre visible, correspondant au sens 1 proposé par Grossmann et Roiné (2015), en l'occurrence, le cadre référentiel du développement durable (*modèle instructionniste*). Dans sa visée descriptive, la typologie proposée par Callon (1998) (*ANNEXE A*) contribue à éclairer le rôle joué par les modalités de coopération « spécialistes/profanes », les conditions de légitimité ainsi que les conditions d'efficacité − envisagées ici dans l'horizon qui est celui du projet territorial de développement durable. En effet, la dynamique monodialogique à

l'œuvre est du côté du *modèle du débat public* et du *modèle instructionniste* (alternance de modalités de construction du savoir environnemental entre forme douce et pragmatique et forme plus brutale, exclusion négociée des connaissances « non scientifiques »), limitant le dialogue des savoirs ancré dans les modalités dialogiques d'un modèle de co-construction du savoir environnemental, par une dénégation de la pertinence sociale des savoirs socioécologiques des habitants. Quant à l'apprentissage social, en vertu de la dominance des modèles instructionniste et du débat public concernant la dynamique dialogique, il semble plutôt passif, loin d'un apprentissage social actif qui aurait fait le pari de la *communicabilité* au risque de son incertitude (Glasser, 2007). Nous ne pouvons exclure cependant des apprentissages diffus, fragmentaires qui résultent d'une telle dynamique dialogique, fut-elle limitée, pouvant aller jusqu'à influencer des structures de vie, alimentant des changements dans les projets de vie et d'habiter du territoire.

Une limite cependant réside dans le fait que je n'ai pu participer à ces échanges et évaluer *de visu* la dynamique dialogique. Mais le croisement des analyses menées offre des « prises » pour approcher la réalité de la dynamique dialogique : analyse du discours et de contenu portant sur le corpus de documents rendant compte de la démarche A21L, croisement avec les paroles d'acteurs issues des entretiens traitées par une analyse thématique, éclairée par l'analyse de contenu issue de la recherche documentaire portant elle-même sur un corpus d'articles de la presse régionale pour contextualiser. Il serait toutefois prétentieux de prétendre pouvoir rendre compte de cette dynamique dialogique dans toute la complexité du réel. Nous pouvons seulement suggérer à la lumière des modèles associés à la co-production des savoirs, à l'apprentissage social actif, qu'il semble que des expériences d'apprentissage aient eu lieu, doublées d'une certaine subjectivation politique et socioécologique, mais de manière oblique ou fragmentaire, en lien avec une participation cachée ou parallèle. Ces apprentissages cumulatifs recoupent largement la question de l'appartenance

groupale et ses dynamiques. En effet, les groupes des acteurs habitants dits « développementistes » et « écologistes » renvoient, pour les besoins de l'analyse, à des catégories groupales construites, qui ne traduisent qu'improprement les identités labiles et contextuelles et la multi-appartenance des acteurs en interlocution (Grossmann et Roiné, 2015 ; Jacques, 1985, p. 156), au premier rang desquelles celle du citoyen dialogique, jouant d'une dialectique désidentification/identification lui permettant de se mettre « à la place de », et jouer au mieux des différents langages politiques (de la volonté, de l'intérêt, de la connaissance et de la reconnaissance) (Rui, 2004).

CHAPITRE V

LA PRISE EN COMPTE DES TEMPORALITÉS ENVIRONNEMENTALES AU SEIN D'UN TERRITOIRE EN PROJETS DE « DÉVELOPPEMENT DURABLE »

La prise en compte des temporalités environnementales dans le cadre de la dynamique dialogique relative à l'A21L et plus largement au sein de ce territoire en projets de « développement durable » soulève au moins deux questionnements. Le premier porte sur la nature d'un tel couplage et le second − qui en découle − soulève la question de sa pertinence d'un point de vue normatif et critique. La nature du couplage entre dialogique et temporalités environnementales prend appui sur de nombreux écrits tels que présentés au chapitre portant sur la problématique. L'une des analyses qui dominent est qu'une gestion intégrée de l'environnement gagne à prendre en compte la diversité des temporalités socioécologiques impliquées dans tout territoire, à plus forte raison ceux en projets de « développement durable », notamment afin d'orchestrer une diversité de temporalités biophysiques et sociales au sens large dont la discordance est à la source de la crise écologique et qui va donc au-delà de la formulation du projet, jusqu'à son suivi participatif, donc. D'un point de vue normatif et critique, ce « temps trouvé » est associé à l'impératif de poser les « bons problèmes » socioécologiques, autrement dit de les poser de manière politique et démocratique, soulevant la question des inégalités socioécologiques en jeu, des asymétries dans les « compétences » d'acteurs, jusqu'à la question des modalités de la décision politique. D'autres écrits moins nombreux soulèvent le fait que l'action et l'usage des « temps » socioécologiques peuvent intervenir en tant que relations de

pouvoir au service d'intérêts divers. De telles analyses mobilisent, en même temps qu'elles encouragent, un croisement de savoirs socioécologiques issus des domaines de connaissances d'ordre biophysique et social. Ce dialogue des savoirs socioécologiques trouve dans l'« impératif participatif » un ancrage territorial, susceptible de structurer un ajustement territorial qui prend la forme d'un « territoire de projets » (Deffontaines, 2001 ; Lajarge, 2012). Il s'agit de contribuer à la fois à circonscrire de « bons espaces de problèmes » et favoriser un « temps trouvé » entre « parties prenantes » pour reprendre la rhétorique de la gouvernance dans le cadre référentiel du « développement durable ». Or, comme indiqué dans les chapitres précédents, de nombreux travaux de recherche montrent le fossé existant entre le déclaratif et la réalité du terrain au regard de l'impératif participatif. Par ailleurs, ce territoire de projets est également celui des projets de vie des habitants dans leur espace habité, lui-même partagé avec d'autres qu'humains, non sans liens avec le projet territorial A21L. L'imbrication de ces enjeux d'action et de connaissances caractérise la prise de décision en « univers controversé » (cf. note 35), et se cristallise autour des questions d'incertitude. En univers controversé, l'incertitude des connaissances scientifiques, mais aussi relative à la décision à prendre, rejaillissent sur la capacité des experts à dire le vrai et à pouvoir s'articuler sur le savoir des habitants.

5.1 Les temporalités propres la dynamique dialogique relative à la démarche A21L

Cette section aborde les temporalités environnementales relatives à la démarche A21L en se centrant sur la phase « dite stratégique »[173]. Des moments clefs y interviennent, raison pour laquelle nous avons choisi de traiter de manière détaillée cette phase par la focale de la prise en compte des temporalités, sachant que l'analyse de la dynamique dialogique se poursuit, puisque ce contexte de territoire en projets de « développement durable » met en œuvre une démarche participative A21L et que les acteurs impliqués mobilisent des savoirs à cette occasion, dans un « dialogue des savoirs » (*diálogo de saberes*) suivant le modèle d'Alzate Patiño (1993), centré sur les réalités locales et visant à faire émerger de nouveaux savoirs construits collectivement afin de renforcer leur pertinence pour comprendre la signification contextuelle des réalités quotidiennes et des problèmes du milieu environnemental local (*medio ambiente*). En effet, la double préoccupation de la contextualité des savoirs pris en compte et de leur confrontation collective (perspective émique, vision et la voix de l'acteur participant, depuis son rôle d*'insider*) nécessite du point de vue du chercheur (perspective étique ou vision et voix depuis son rôle d'o*utsider*), de porter un regard critique afin d'analyser les différents discours (procédés de légitimation de la parole des acteurs impliqués et des connaissances et des savoirs qu'ils portent) comme de leur mise en ordre. Il s'agit d'éclairer l'imbrication des logiques de l'action, de la connaissance et de l'existence (Dubost, 1987)[174], avec

[173] Les phases précédentes étant la phase dite de sensibilisation au développement durable (cf. section 4.2) et la phase dite du « diagnostic partagé » traitées en partie dans le chapitre précédent, en ce sens qu'elles portaient les dynamiques participatives les plus classiquement admises (enquête de référence par confrontation de données notamment, 3 ateliers et 1 forum participatifs avec une dimension éducative affirmée) (cf. Tableau 3.1).

[174] Sachant que le chercheur est impliqué dans les trois logiques. Compte tenu du type de recherche qualitative menée ici, il conviendrait de parler de « logique de la compréhension » suivant Grossmann et Roiné (2015).

l'imbrication de leurs enjeux respectifs (classiquement, action politique, connaissances scientifiques, habiter des territoires). Pour cerner au mieux ces inflexions, nous avons mobilisé les données issues de la recherche documentaire (cf. Tableau 3.1). Des extraits d'entretiens viennent éclairer l'évolution de la démarche.Un double traitement (analyse de discours et analyse de contenu thématique recoupant notamment l'objectif spécifique 1.2 de vérifier la prise en compte des temporalités environnementales et la mobilisation de leurs différentes dimensions[175] au sein de la dynamique dialogique). En effet, afin de pouvoir décrire la façon dont elles sont prises en compte, encore faut-il vérifier leur existence ou leur absence, ce qui, en termes de résultats, est un apport en ce sens que les temporalités environnementales et leur prise en compte dans ce type de projets territoriaux, et plus largement autour des questions de « gestion environnementale », restent largement impensées ou à tout le moins négligées (cf. section 1.2.4.2). Par ailleurs, ce travail de vérification, de description aboutit à identifier plusieurs types de temporalités caractérisées par différentes dimensions.

5.1.1 La phase « stratégique »

Nous entamerons cette section en poursuivant notre analyse de l'A21L, en portant notre regard sur la phase dite « stratégique », envisagée du point de vue des temporalités de la dynamique dialogique se déployant au sein de la démarche A21L. À la suite de Boutinet (2004b), il est possible de caractériser la temporalité dominante comme « temporalité composite de l'agenda ». Une telle temporalité est organisée,

[175] Comme définie dans la section 3.2.1.4 à la suite de Lévy (1999, 2013b), la dimension en géographie est une manière de découper le réel qui privilégie le croisement des points de vue partiels sur un vaste ensemble de phénomènes. Ainsi, il s'agit d'éclairer des « prises » interdisciplinaires par une approche dimensionnelle de l'objet, en laissant aux autres disciplines des analyses et points de vue plus approfondis sur l'objet, dans leur domaine spécifique.

gérée par le « management de projet » à travers un agenda qui tend à évacuer toute forme d'incertitude, à travers une programmation d'échéances et d'actions qui se projette vers l'avenir et s'appuie sur différentes méthodologies de planification, assujetties aux coûts et aux délais, visant l'efficience donc. Boutinet (2004b) précise qu'une dialectique intervient entre le *chronos* et le *kaïros*[176]. Le *chronos* du projet commande au *kaïros* qui surgit, qu'il s'agisse d'opportunités personnelles ou collectives.

L'agenda joue alors un rôle de synchroniseur d'une pluralité de temporalités (Pineau, 2000), ici socioécologiques, avec le maire comme principal « porteur des intentions d'autrui » (Boutinet, 2004b), témoignant de sa compétence précursive dite de méta-anticipation (Matoug, 2004) (cf. section 2.3.3.3)[177], par sa capacité d'anticipation des changements, en tant que « maître-d'oeuvre » d'un « chantier » pour les temps à venir. Depuis le présent, il se positionne ainsi dans la continuité de la figure du maire « entrepreneur territorial », souhaitant impliquer la population dans son sillage. Boutinet (2004b) considère en effet que l'agenda est une figure de ces nouvelles temporalités du présent, dites « post-modernes » (avec celles de la simultanéité (1) et de l'immédiateté (2), adossées aux processus de la transition et celui de

[176] Le *kaïros* forme avec le *chronos* un couple notionnel chez les Grecs anciens. Si le *chronos* renvoie à l'idée de continuité s'inscrivant dans une temporalité linéaire et objectivée, mesurable selon une pensée rationnelle, le *kaïros* est plus difficile à circonscrire par ses variations sémantiques selon les domaines dans lesquels il est mobilisé. De manière générale, il définit l'aptitude à saisir l'occasion opportune, le moment propice, critique significatif dans l'expérience vécue et l'action ; il est l'instant ou la séquence d'instants instauratifs d'un sens. Les Grecs anciens l'associaient à la *métis*, cette intelligence ingénieuse. En effet, le *kaïros* est la temporalité de l'action et de la décision intervenant au sein de la durée « naturelle ». Il témoigne d'un à-propos, d'une temporalité de la contingence de l'opportunité, d'une saisie de la conjoncture dans laquelle il importe que quelque chose soit fait ou dit, autrement dit, de prendre position. À cet effet, il adresse le « *quand ?* » non plus à partir du « *combien ?* », mais en termes de « *comment ?* », « *à quel moment* ? », « *par rapport à qui* ? », « *à quoi* » (Bessin, 1997 ; Castoriadis, 1977 ; Peigné, 2011 ; Pineau, 2000 ; J.-P. Vernant, 1996).

[177] Selon cet auteur, elle consiste à anticiper les possibilités d'anticipation des congénères, compétence à la croisée germinale de l'imaginaire, du jeu, de la simulation et du mensonge.

l'accélération, tandis que l'agenda (3) se trouve lié au processus de gestion ou management). Dans cet ordre d'idée, nous rappellerons que l'Agenda 21 est autant le symptôme d'une inquiétude à l'égard de l'avenir au regard de la crise écologique −, en tant qu'elle exprime la difficulté de se représenter, d'« orchestrer » une discordance des temporalités socioécologiques (incluant les trois pannes pointées par Ost, celles de l'historicité, de l'initiative et de la synchronie) −, qu'il n'incarne une des solutions envisagées, soumises à l'impératif du projet (C. Beck, 2006 ; Boutinet, 2004b ; Métailié et Bertrand, 2006 ; Ost, 2001) (cf. section 1.1.3.2).

Cette temporalité socioécologique agendaire commande une temporalité plus spécifique de nature participative, comme l'illustre l'Agenda 21 local d'Aspet, dont l'intitulé rappelle une telle temporalité qui en effet est composite, structurant le projet territorial de « développement durable » et la démarche participative, impliquant par ailleurs la prise en compte de temporalités socioécologiques. La phase de la démarche A21L sur laquelle nous insistons maintenant se présente comme une temporalité participative « stratégique ».

La phase dite « stratégique » intervient 6 mois plus tard, au tout début de 2007, sur une temporalité réduite sur 2 mois (cf. Figure 5.1). Le GTAL est alors reconstitué pour la présentation du diagnostic « croisé » (pour « partagé », attestant d'un du défigement de la formule de diagnostic « partagé », selon les besoins discursifs des consultants). En effet, le consortium de bureaux d'études a achevé la mise en forme du document de synthèse pendant les 6 mois suivants la phase dite du diagnostic « partagé ». Le document intitulé « Élaboration de l'Agenda 21 local – Diagnostic partagé » a été « élaboré à partir de l'analyse d'éléments techniques, des enquêtes auprès de la population et des jeunes et des résultats issus des GTAL précédents » (A21L-c.r.GTAL4). S'appuyant sur les résultats du diagnostic « partagé », la phase « stratégique » doit permettre la définition des enjeux et axes stratégiques de

l'Agenda 21. Deux ateliers dits « stratégiques » doivent permettre d'identifier les actions à mener, structurant ainsi l'A21L achevé, sous la forme d'un programme d'actions. Une réunion municipale va ensuite « valider le programme d'actions », avant d'être suivie par un forum dit de « restitution » pour présenter l'A21L à la population. Le Comité de Pilotage validera enfin l'A21L, clôturant ainsi la mission du consortium de bureaux d'études.

Un tel « cadre temporel » témoigne de ces « temps enfermants » évoqués par Lesourd (2006a), coordonnant les « temps enfermés » de l'action même des sujets, ceci dans une perspective dite « post-taylorienne » qui repose sur une division du « travail citoyen », division du travail appliquée ici par le consortium des bureaux d'études et la municipalité, dans le but d'encadrer la dynamique dialogique et la production des savoirs qui en résulte.

Le premier atelier « stratégique » (correspondant au 4e GTAL de la démarche participative, les 3 premiers ateliers dits « participatifs » appartenant à la phase dite du « diagnostic partagé ») est à l'unisson des précédents, puisque les deux premières parties de la réunion sont des présentations de type diaporama du programme qui attend les habitants impliqués, étayées par l'explicitation de la méthode suivie par le consortium, ainsi que du diagnostic « partagé » ou « croisé ». Les commentaires sont canalisés selon les trois thèmes imposés au départ, peu discriminants par ailleurs (patrimoines naturel et culturel, développement territorial, lien social) (cf. Figure 5.1).

Parmi les commentaires formulés par les habitants et signalés par le compte rendu, certains portent sur la difficulté de sélectionner et de hiérarchiser les éléments du diagnostic. Or, une telle priorisation des énoncés et des actions semble être un enjeu de premier ordre, à la fois pour le projet territorial et pour sa dynamique dialogique. Cependant, une telle hiérarchisation implique une discussion argumentée et de la

réflexion entre les argumentations ; ce temps de réflexion permettant le cas échéant une réorientation de la catégorisation thématique proposée, ce qui est l'un des critères minimaux d'une concertation définie par des auteurs tels que Beuret (2006), entre autres, et également le propre d'une rationalité pratique (cf. section 6.1.2 et le chapitre VI en général). Or, l'encadrement thématique se trouve redoublé par les « temps enfermants » qui contraignent l'action, en l'occurrence la dynamique dialogique des moments participatifs. Ces temporalités aliénantes sont réduites en termes de durée, peu propices à des modifications et des discussions sur le fond des orientations thématiques, voire axiologiques et principielles.

Le profil chronologique de l'A21L qui suit met en valeur la bifurcation qui se produit au terme de cet atelier participatif (GTAL4 – à partir des points 8 à 12 du tableau). Cette matrice chronologique de la démarche A21L est centrée sur les moments participatifs. Elle tente de rendre compte, de manière diachronique et synthétique, de la dynamique dialogique à partir d'évènements signifiants au regard de la démarche participative A21L et des objectifs de notre recherche. Elle permet de repérer les inflexions de cette démarche son rayonnement, soutenu par la communication territoriale (cf. section 6.3.1), auprès de trois niveaux de population : la commune d'Aspet, le canton d'Aspet, le pays de Comminges et au-delà, autrement dit, l'échelle régionale, voire au-delà encore.

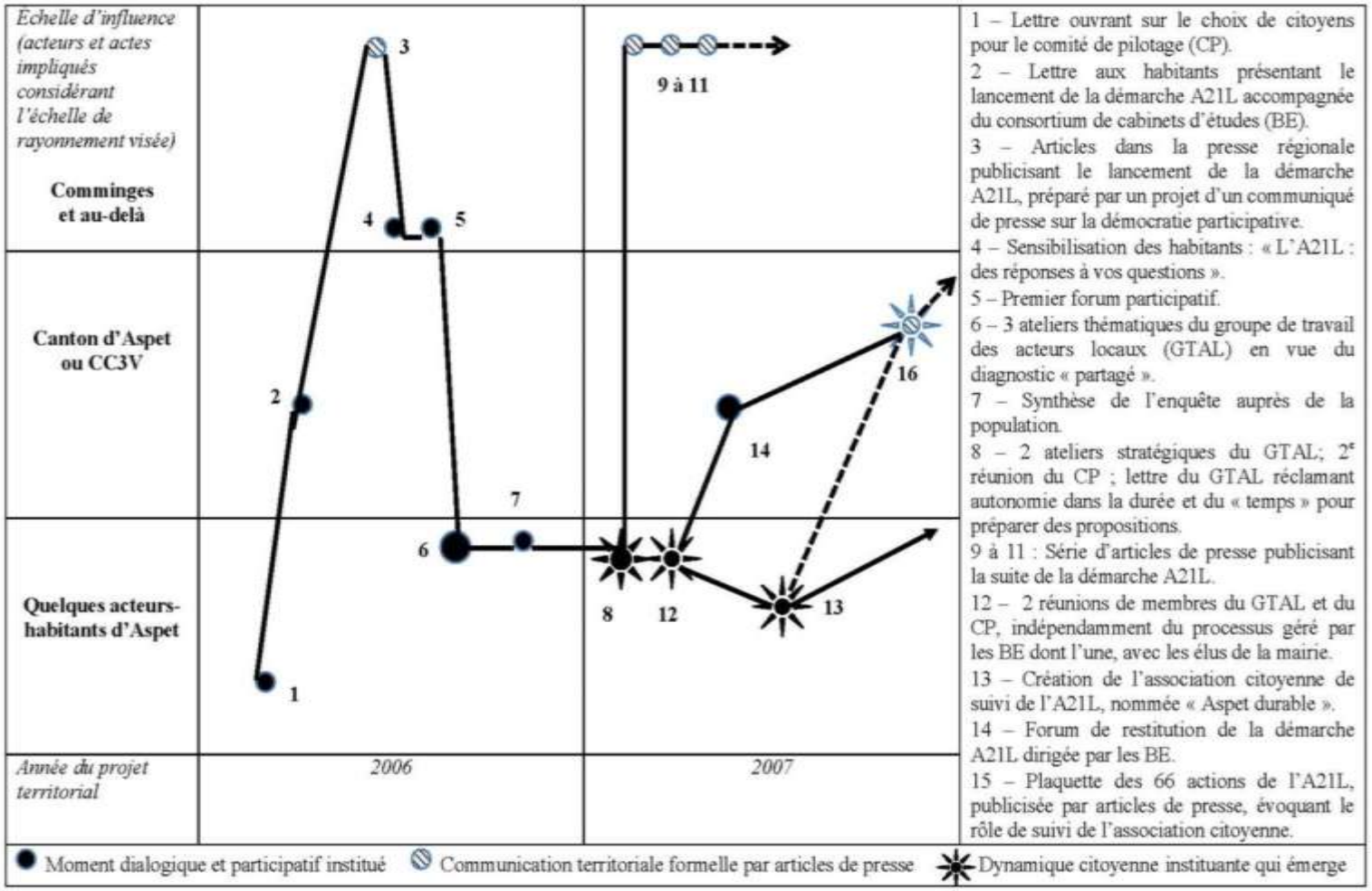


Figure 5.1 Profil chronologique de la démarche A21L. Inflexions participatives et communication territoriale

Suivant les travaux de Lesourd, nous pouvons suggérer que la temporalité dominante est celle du politique. Elle commande d'autres temporalités telles que la temporalité participative, ainsi que la temporalité éducative à travers le traitement des savoirs produits et échangés, temporalité éducative que nous traiterons plus loin (cf. section 5.1). Étroitement liée à la temporalité éducative, la temporalité communicationnelle est prégnante, comme la met en valeur le profil chronologique de la démarche A21L dont rend compte la Figure 5.1. En effet, la communication intervient à trois niveaux d'échelle et travaille étroitement avec la presse locale et régionale, puisque des journalistes sont « embarqués » dans le processus participatif de l'A21L lui-même (en particulier un correspondant de la presse régionale, habitant à Aspet, participe au comité de pilotage et au GTAL). Cette temporalité communicationnelle témoigne d'un usage discursif de l'échelle selon un fonctionnement scalaire du discours, en tant que l'échelle géographique devient un objet à part entière, une ressource discursive et dialogique pour la municipalité, *dans* et *pour* sa mise en scène géographique. La municipalité se projette par une diversité d'échelles territoriales, du local au global. Elle manifeste ainsi sa polytopicité en tant que capacité discursive à jouer d'espaces variés (aussi bien d'ordre réticulé que territorial), au service de son rayonnement, à vocation communicationnelle.

5.1.2 La bifurcation participative suite au 1er atelier stratégique (GTAL4)

Après le GTAL4, une insatisfaction citoyenne est notée[178] et certains membres du GTAL, dont la plupart portent des préoccupations écologiques, vont proposer de se réunir en dehors de la temporalité participative de l'A21L, dans un but

[178] Cahier de suivi de l'A21L [A21L-C.S.]

d'autonomisation[179]. Dans une lettre envoyée à l'ensemble des membres du GTAL deux jours après le premier atelier participatif dit « stratégique » (GTAL4), ces citoyens souhaitent « se réunir en préparation des temps institués par la municipalité et les bureaux d'études », précisant que « si ce groupe doit être une force de proposition citoyenne, il nous appartient de nous coordonner et d'organiser la pérennité et l'indépendance de cette assemblée » (A21L-l. GTAL).

Il s'agit donc ici de contester la temporalité participative instituée, manifestant dans l'interdiscours l'ordre établi (cf. section 1.2.1), par une temporalité alternative, instituante (dimension créatrice de la société) au sens où l'entend Castoriadis (1990), en tant que la société « *toujours déjà instituée,* est autocréation et capacité d'auto-altération, œuvre de l'imaginaire radical comme instituant » (p. 138). En effet, selon Castoriadis, la société instituée *avec* et *par* son imaginaire social établi, se trouve toujours travaillée *par* la société instituante *à l'aide de* son imaginaire radical. « La pluralité essentielle, synchronique et diachronique de sociétés » témoigne de cet imaginaire instituant (p.147).

Celui-ci est auto-altération de l'institution sociale, mise en question par la collectivité, mais qui doit permettre une interrogation radicale politique de cette même collectivité et par là même la « fait être », ainsi que les individus qui y appartiennent. En effet, pour Castoriadis (1990, p. 137), cet « autodéploiement de l'imaginaire radical comme société et comme histoire - comme le social-historique - se fait et ne peut se faire que dans et par les deux dimensions de *l'instituant* et de *l'institué »,* fondant l*'institution,* en tant qu'elle est création originaire du champ social-historique - du collectif

[179] À noter que la personne chargée de mission de l'A21L est partie prenante de la dynamique de ce groupe, d'autant plus que son contrat qui devait être prolongé ne le sera pas pour des raisons financières.

anonyme - qui dépasse toute subjectivité (ici, l'appel à l'assemblée). Autrement dit, le social-historique est un champ de forces, « l'union et la tension de la société *instituante* et de la société *instituée*, de l'histoire faite et de l'histoire se faisant » (Castoriadis, 1975, p. 148).

En instituant une participation oblique, à côté des « temps institués » par la démarche A21L et ses temporalités encadrantes, ces citoyens souhaitent se réapproprier leur temps et celui de la dynamique dialogique. Pour ce faire, ils prennent position par un acte de langage instituant, avec des présupposés d'ordre social-historique qui renvoient à l'imaginaire révolutionnaire de la société française (« proposition citoyenne », « pérennité et l'indépendance de cette assemblée »), « pensée héritée » et non moins démocratique qui irrigue en partie la mouvance écologiste, à laquelle certains membres appartiennent. Ils instituent cet imaginaire radical par une pratique discursive qui « fait évènement ». Cette bifurcation citoyenne et discursive est signifiante, par le *kaïros* qu'elle donne à voir au sein du *chronos* naturalisé de la démarche formelle A21L. Mais une telle action citoyenne ne se coupe pas de la municipalité qui va l'accompagner. Par ailleurs, des membres du comité de pilotage vont assister aux réunions vont intégrer cette dynamique de participation oblique, mais non cachée. Lors de la première réunion, une douzaine d'acteurs locaux sont présents, appartenant aux groupes évoqués dits « écologistes », « développementistes », et des membres du comité de pilotage, sans acteurs issus de la communauté d'expertise professionnelle, autrement dit, du consortium de bureaux d'études. Outre la réflexion sur le statut à donner à cette organisation, le dynamique dialogique s'oriente autour d'actions largement socioécologiques, autour de l'opportunité de créer une association foncière pastorale (AFP), un collectif mettant en commun des terres et des pratiques agricoles et foncières autour de l'élevage, de l'usage du cheval, de l'approvisionnement des cantines scolaires par une agriculture locale non industrielle, de la forêt privée et de l'idée de groupement forestier coopératif, de structures telles

que le développement de scieries mobiles pour valoriser le bois au plus près des usagers, en s'appuyant sur des ateliers de valorisation du bois. Du côté de la mairie, il est question d'écogestes, à travers la suppression des sacs plastiques en s'appuyant sur le tri sélectif proposé par le syndicat intercommunal à vocations multiples (SIVOM) qui est un établissement public de coopération intercommunale, ou bien de barder les bâtiments d'élevage de bois, d'économiser l'eau et l'éclairage public ou limiter les traitements chimiques de l'eau.

S'il paraît « normal » que l'instance municipale manifeste un rapport au savoir axé sur la gestion des ressources (*Environnement-ressource*), ou autour de l'idée de pollution et de santé publique (E*nvironnement-problème*), nous retrouvons également un souci « cosmétique » attaché à l'environnement qui se cristallise sur l'idée du paysage propre, beau. Il s'agit de dissimuler les bâtiments agricoles peu « esthétiques ». Le rapport au savoir-objet croise les représentations sociales de *l'environnement-nature* avec celle de *l'environnement-label.* La relation à la Nature est d'ordre spéculaire, une image qui rend compte d'une attitude envers l'environnement sous-tendue par un jugement de valeur positive, mais qui porte sur les acteurs qui se mettent en scène dans une Nature décor. Pour paraphraser le cinéaste Godard dans le film « Vent d'Est », le rapport à l'environnement est juste une image à défaut d'être une image juste.

De l'autre bord, le rapport au savoir de *l'environnement-projet communautaire* domine, en tant que ce projet renforce l'autonomie socioécologique des habitants et tisse un collectif qui pense par des pratiques et des significations imaginaires sur la base du Commun, orientées sur un processus de mise en commun du travail, différent de l'idée de gestion coopérative de biens publics tels que la forêt ou la terre et sa

pratique agricole[180]. Projet d'autonomie en tant qu'il est « moment de création, qui inaugure un autre type de société et un autre type d'individus. Je parle bien de *germe*, car l'autonomie, aussi bien sociale qu'individuelle, est *un projet »* (Castoriadis, 1990, p. 160). Ici, des citoyens dont une partie appartiennent au groupe dit des « écologistes », par cet acte discursif et ce qui va suivre, interpellent le système capitaliste tel que le décrit par Castoriadis. En effet, celui-ci considérait le mouvement écologiste comme éminemment subversif d'un tel système, par le fait que « la force révolutionnaire de l'écologie » remet en question l'imaginaire capitaliste du « développement » qui domine la planète. Selon Castoriadis, le système capitaliste et sa fabrication sociale de l'individu et des individus sont arrimés à deux schèmes structurants qui construisent l'adhésion de la population : le premier est celui d'un rapport à l'autorité (que nous traitons par ailleurs), l'autre, visé par l'écologie, est le schème des « besoins » (système de) de la société capitaliste instituée (Castoriadis et Cohn-Bendit, 2014). La remise en question de ce schème des besoins par l'écologie se fait selon Castoriadis sur l'idée de *phronesis* ou de prudence à l'égard des ressources et des écosystèmes ou plus précisément l'autolimitation, ouvrant sur une pensée de la limite face à la technique (cf. note 70).

[180] Helfrich et Bollier (2015) expliquent en effet que la notion de « biens communs » peut se concevoir selon deux acceptions : « dans le paradigme de la gouvernance et de gestion des ressources et en tant qu'ensemble de pratiques sociales […]. Lorsqu'il désigne un système de gouvernance, le terme fait référence aux normes, aux règles et aux institutions qui permettent une gestion partagée de ressources particulières ». Lorsqu'il renvoie à des pratiques sociales, les auteurs suggèrent de privilégier l'expression verbale « mise en commun » plutôt que « biens communs », ce qui sera notre choix, au regard des énoncés et des situations rencontrées dans le cadre de notre recherche. Par ailleurs, la notion de biens communs dans le cadre de la gouvernance environnementale a été étudiée par Ostrom (Ostrom, 1990, 2005). Nous mobiliserons à la marge ces travaux que nous connaissons, mais qui soulèvent un certain nombre de problèmes, d'une part afférant au cadre d'analyse des systèmes socioécologiques, campé dans le paradigme de la gouvernance, pour lequel nous restons critique, et d'autre part, parce la complexité de la notion de bien commun oblige à considérer les articulations et les confusions associées à la propriété commune, autrement dit, les relations entre bien public, ressources communes (*common pool resource*), régime de propriété (*common property*), et accès libre (*open-access regime*), et la complexité entre les types de droits inclus dans la propriété, ce qui est d'un grand intérêt, mais nous amèneraient trop loin, au-delà des limites de cette recherche.

Une association citoyenne « Aspet durable » va être fondée, officiellement durant l'été 2007 afin d'assurer le suivi de l'A21L. L'imaginaire collectif instituant surgit *dans* et *à partir de* significations imaginaires sociales instituées et ses mémoires, donnant à voir le champ de force du social-historique et son institution permanente, à chaque fois reconstruite. « La politique est projet d'autonomie : activité collective réfléchie et lucide visant l'institution globale de la société comme telle » (Castoriadis, 1977, p. 166).

Cet épisode émancipatoire qui renonce aux formes traditionnelles d'organisation (la participation formelle encadrée selon des temporalités aliénantes), s'appuie sur une activité militante pour alimenter les tendances à l'autonomie à l'œuvre dans toute société (l'évènement discursif instituant faisant émerger le projet d'autonomie), ce que Castoriadis nomme le « cercle de la praxis » (lutte et contestation dans la société (1) – interprétation et contestation dans la société (2) – visée et volonté politique de celui qui élucide et interprète (3), ces trois points étant solidaires et non colinéaires) (Castoriadis, 1979, p. 341). Selon Castoriadis (1997, p. 55), la *praxis* est « une *modalité* du faire humain ». Il précise qu'elle est « toute autre chose que l'application d'un savoir préalable » (Castoriadis, 1979, p. 341). « Le savoir sur lequel elle s'appuie émerge de l'activité elle-même, interdisant par là de se placer en position d'extériorité et de maîtrise. La posture du militant vise à interpréter et relayer les tendances à l'autonomie à l'œuvre dans les pratiques quotidiennes » (Arnold *et al.*, 2007).

> Elle donne lieu à une activité qui considère autrui comme être pouvant être autonome et tente de l'aider à accéder à son autonomie. Autrui est pris ici au sens large, il m'inclut moi-même comme « objet » de mon activité. Comme telle, elle est le propre non pas des êtres humains en général, mais de la subjectivité réfléchissante et délibérante. Donc, la praxis *n'a pas* et *ne peut pas avoir* sa fin en elle-même (ce qui est sa *définition* même pour Aristote !) : elle vise une certaine transformation de son « objet » (humain). Cet objet – autrui –

> peut être concret, nommément donné : psychanalyse, pédagogie. Il peut être indéfini : politique.

Par ce moment instituant qui témoigne d'un *kaïros* intervenant au sein d'un *chronos* institué, la *praxis* manifeste le projet d'autonomie d'un collectif anonyme, qui rend visible le social-historique, en tant qu'il est ce collectif anonyme, cet « humain-impersonnel » que déploie toute société en même temps qu'il la constitue, inscrivant telle société « dans une continuité où, d'une certaine façon sont présents ceux qui ne sont plus, ceux qui sont ailleurs et même ceux qui sont à naître », avec d'un côté des structures données, matérielles ou idéelles et de l'autre ce qui institue (Castoriadis, 1975, p. 148).

Restera à entrer dans le détail de l'élucidation d'une telle bifurcation et de ses effets, en termes systémiques, autrement dit, savoir si un tel évènement discursif et communicationnel a entraîné une bifurcation de la trajectoire du géoanthroposystème, considérant la nature discursive et l'usage de certaines mémoires par les acteurs concernés.

5.1.3 La fin de la démarche A21L

Le cinquième atelier participatif (GTAL5) témoigne des tensions existantes. Le compte rendu du 4e atelier (GTAL4) n'a pu être livré en préparation du dernier atelier dit « stratégique » (GTAL5), ce qui soulève le problème de la réflexion préparatoire des citoyens au moment participatif. Par ailleurs, le compte rendu du 5e atelier mentionne la présentation « des enjeux, axes, objectifs opérationnels et pistes d'actions retravaillés et reformulés par les cabinets d'études » (A21L-c.r.GTAL5). Les énoncés socioécologiques ne sont pas abordés, attestant vraisemblablement d'une volonté d'éviter le conflit en ce sens que les réunions participatives alternatives

portent largement sur de tels énoncés. Les énoncés constituant l'A21L, « intitulés enjeux, axes stratégiques et objectifs », autres que socioécologiques sont validés sans objection.

Le « temps » est choisi comme critère principal pour hiérarchiser les actions : « l'objectif était de sélectionner les pistes d'actions les plus cohérentes et concrètes, puis de les hiérarchiser par ordre de priorité. La priorité retenue était celle liée la durée d'exécution la plus courte : il s'agissait de mettre en première place les actions qui pouvaient être mises en œuvre le plus rapidement » (A21L-c.r.GTAL5). Cet énoncé et la dominante d'énoncés constatifs validant les propositions ouvrent plusieurs remarques. Sur le fond, la priorisation des actions basées sur une temporalité qui soit la plus courte possible (dont certaines actions déjà lancées avant la fin de l'A21L) privilégie une capacité d'affichage d'actions qui soient le plus rapidement « visibles » alors que la prudence (*phronesis*) socioécologique aurait pu être un autre choix, d'autant que les énoncés structurants, et clairement affichés dans le développement durable sont introduits à l'occasion de cet atelier. Le consortium de bureaux d'études semble accélérer la procédure, recherchant la validation de la démarche le plus vite possible, témoignant de l'ingénierie participative à l'œuvre.

Le groupe municipal « validerera » la démarche avant le dernier forum participatif, dit « de restitution ». Ce groupe municipal est formé de sept personnes parmi lesquelles un seul non-élu qui est l'un des participants du groupe de citoyens ayant lancé le processus de participation alternative. En conformité avec la démarche A21L et sa méthodologie D2MIP telle que déclinée en Midi-Pyrénées (ADEME *et al.*, 2005), l'équipe municipale garde le contrôle de la participation, avec l'appui méthodologique et financier des agences de l'ADEME, de l'ARPE et de la Région dans le cadre du programme PRELUDDE. Il s'agit donc de présenter les résultats de la démarche A21L aux élus et d'achever la priorisation des actions et leur classement,

avant le « forum de restitution » qui aura lieu quelques jours plus tard. Le compte rendu s'appuie sur un vocabulaire issu du camp lexical de l'expertise, l'expression « diagnostic partagé » est par exemple déclinée par défigement en « diagnostic technique » et « diagnostic des perceptions », attestant de son fonctionnement formulaire avec un effet d'antériorité légitimant la formule « diagnostic partagé ». Les guillemets pour cette dernière expression peuvent être interprétés comme renvoyant à la dimension « officielle » de la formule concrétisée par une présentation diaporama, à moins qu'il ne s'agisse de l'hétéroglossie discursive de la personne chargée de mission qui, bien qu'appartenant à la même culture de l'expertise scientifique et professionnelle des consultants, laisse transparaitre par ces guillemets, sa marge de liberté par une critique « à mots couverts ». Le terme de participation ou ses déclinaisons n'apparaissent pas. Il est seulement question d'une démarche pour « informer la population » (A21L-cr.G.T.).

La seconde partie de la réunion a permis au « groupe municipal de classer les pistes d'action par ordre de priorité, avant de choisir le calendrier de mise en œuvre de ces actions (la mise en œuvre avant 2008 étant considérée comme du court terme) » (A21L-cr.G.T.). Le groupe municipal va renforcer ce lexique technoscientifique renvoyant au savoir territorial et gouvernemental et de nature logico-formelle. Par exemple, l'énoncé formulé par les citoyens « réaliser un diagnostic précis des potentialités territoriales en termes d'énergies renouvelables » a été transformé en « Réalisation d'un schéma des énergies renouvelables locales », la nominalisation permettant un effet de distanciation par rapport à l'injonction du faire, et un effet équivoque d'ordre temporel avec l'ambigüité interprétative pour le lecteur entre l'action réalisée ou à réaliser, favorable à la communication territoriale. La dernière partie de la réunion développe l'opportunité de créer des commissions selon les axes de la démarche A21L, avec un choix des participants à faire lors du forum de restitution, « forum [qui] permettrait ainsi de « passer le relais » à la municipalité et

aux habitants d'Aspet », ceci avec un échéancier et une rythmicité des réunions. Ces commissions ne verront pas le jour, ce que semble anticiper pourtant le compte rendu par un acte de langage perlocutoire, en ce sens qu'il sert des fins plus lointaines : « Il est apparu important de ne pas laisser passer trop de temps entre cette réunion et la rédaction des fiches actions » (A21L-cr.G.T.), avec une date proposée. Où l'on voit la temporalité agendaire structurée par le pôle technique avec des actions à terminer (*ANNEXE H*), marquées par l'efficience (rapport durée/efficacité).

Les élus vont ensuite préparer ce même forum de restitution afin d'y présenter certaines actions choisies selon les quatre axes de l'A21L : le recensement du patrimoine bâti et culturel pour l'axe 1, « Promouvoir le développement durable par l'éducation, la sensibilisation et l'exemplarité », le "jumelage" avec le Niger pour l'axe 2, « Renforcer la cohésion territoriale », le projet d'utilisation du bois-énergie pour les écoles réhabilitées par le maire pour l'axe 3, « Préserver et valoriser les patrimoines naturels locaux », la mise en œuvre du PLU pour l'axe 4, « Renforcer l'attractivité d'Aspet ». Après les deux derniers ateliers stratégiques du GTAL encadrés par le consortium de cabinets d'études, le forum de restitution auprès de la population a lieu et achève la mission du cabinet d'études. Il s'agit à la fois de « montrer que la démarche s'inscrit bien dans la continuité des actions initiées par la municipalité et que l'Agenda 21 n'est pas seulement "un document sur papier glacé", mais bien un projet ancré dans la réalité locale » (A21L-c.r.F.R.). Par une telle pratique discursive, le maire mobilise les ressources de la temporalité agendaire. La temporalisation construit un récit qui place la municipalité dans une continuité politique des actions de type planification du territoire, recherchant une légitimité par le « principe de cohérence », que l'on retrouve dans le propos de l'ancien maire émis lors d'un comité de pilotage, où il souligne

> […] l'importance de communiquer sur l'Agenda 21 en faisant référence aux démarches déjà menées par la commune d'Aspet au cours des années

> précédentes, afin de ne pas démobiliser la population et de resituer la démarche nouvellement initiée dans la continuité de l'action engagée. La cohérence globale des démarches, passées (Charte d'Environnement) et à venir (Plan Local d'Urbanisme, schéma d'assainissement) doit être lisible à tous (A21L-c.r. C.P. 1).

La cohérence est une valeur de l'action politique, par l'unité de l'action qu'elle contribue à asseoir. Douglas (1999, p. 104) définit ce « principe de cohérence » comme une adéquation cognitive et technique, mais qui se fonde sur des analogies naturelles reconnues, compatibles avec les valeurs politiques dominantes, qui sont elles-mêmes naturalisées. La naturalisation passe par le récit de la geste d'un territoire géré « dialogiquement » par le politique « en cohérence » avec la « nature » de ce même territoire, dans sa substance politique, c'est-à-dire au regard de « l'environnement ». La temporalité discursive s'exprime par un interdiscours qui donne à voir un agencement de textes constituant la mémoire environnementale discursive (Maingueneau, 1984 ; Moirand, 2007 ; Paveau, 2006) et narrative, qui cherche à rendre lisible à la population, et sans doute à elle-même, une légitimité de son action territoriale, notamment par la communication territoriale par l'intermédiaire de la presse régionale et locale comme le montre la figure 5.1 (cf. section 6.3.1).

Ce forum va rassembler une vingtaine de personnes seulement. Il commence par une présentation du maire attestant de la continuité structurale du modèle instructionniste et son caractère monodialogique, alternant des moments « magistraux » et « dialogués ». Claude considère que les bureaux d'études auraient dû adapter leur façon de faire compte tenu des résultats en termes de faible mobilisation des citoyens. Il semble que la participation au forum de restitution atteste la justesse de son évaluation. D'autant que la majorité des habitants ayant participé aux moments participatifs se disent déçus de la temporalité participative, développée sur des durées insuffisantes, avec trop peu de périodes de discussion.

Lors de sa présentation inaugurale, le maire insiste sur le caractère à long terme de la démarche. Cette affirmation surprend. Elle précède un autre segment de la même phrase (reliée par la conjonction « et ») qui se félicite de la création d'une association citoyenne « qui assurera un rôle de vigilance sur la mise en œuvre de l'Agenda 21 local » (A21L-c.r.F.R.). En ce qui concerne les conditions dialogiques et non dialogiques, et plus spécifiquement sur le plan temporel, nous ne pouvons éviter de mettre en contraste l'acte de langage expositif ou promissif du premier segment de la phrase qui joue sur la modalité dialogique temporelle mettant en valeur le long terme, avec l'accélération qui a caractérisé les derniers moments participatifs. En effet, les deux derniers ateliers participatifs et notamment le dernier semblent attester de la mise en œuvre de temporalités qualifiées d'éphémères selon Boutinet (2004b). Parmi celles-ci, nous opterions pour la mise en œuvre de temporalités dites de l'urgence, d'autant que la seconde partie du forum va privilégier la présentation des actions « prioritaires », entreprises à court terme. Il est possible ici de suggérer comme mobilisation participative la mise en œuvre d'une stratégie d'accélération des citoyens, qui confine à leur assujettissement, implication entraînant une certaine passivité de leur part[181].

Par l'usage de temporalités discursives, il s'agit de mettre en valeur la concrétude du projet par une médiation temporelle qui valorise le court terme à partir d'une hiérarchisation affichée, mais dont on sait que sa dimension dialogique a été contestée. De telles pratiques discursives d'ordre politique montrent l'éthos du maire aménageur et proactif, témoignant d'un rapport au savoir qui s'exprime par une

[181] Pour rappel, Ardoino (2000) considère que l'implication est plutôt dans le registre de la passivité, dans l'ordre de l'opaque, nécessitant une élucidation pour comprendre ses ressorts inconscients et ses profondes répercussions sur notre psychè. L'engagement témoignerait plutôt d'une volonté explicite, qu'Ardoino qualifie d'idéaliste et humaniste (p. 35), non sans cacher parfois des implications demeurant opaques, créant par là-même, un masque, un voile, l'illusion d'une « vocation » quand il s'agit d'une forme quelconque d'exercice d'un pouvoir (p. 233).

maîtrise de la temporalité procédurale et agendaire, et par là même celle de l'actant de la municipalité voire de la commune par l'intermédiaire de la communication territoriale. Une telle communication atteste d'une capacité d'ubiquité et de connexionnisme de la municipalité en se situant au sein de plusieurs réseaux, touchant plusieurs échelles et territoires, comme le montre la figure 5.1. Cet « impératif de la simultanéité », du même nom que le type de temporalité proposé par Boutinet (2004b, p. 199), joue à plein dans le management de projet territorial. Par un rapport au savoir qui passe par la maîtrise affichée d'un rapport au temps et à l'environnement comme label de sa capacité d'action et de décision, un tel territoire en projets de « développement durable » permet à la municipalité de prétendre à une temporalité d'ordre prédictif, et à une territorialité développante[182] et environnementale, sources de légitimité politique, en se présentant comme point de convergence d'une diversité de configurations spatiales (du local, à l'intercommunal en passant par l'inscription transfrontalière du parc naturel régional [PNR], jusqu'au mondial [le jumelage avec le Niger présenté lors du forum de restitution]) (Lafitte, 2017) (cf. section 6.3.1).

Au sujet de ces temporalités de l'éphémère qui cohabitent avec les temporalités agendaires, en lien avec l'horizon du « management de projet », cet auteur rappelle que l'organisation qu'un tel dispositif, au regard de « l'implantation du changement qu'elle poursuit », l'oblige à devoir prendre en compte continuellement des flux

[182] Selon Coste et Lajarge (2015), la « territorialité développante » se caractérise par un bien commun qui est la certitude du progrès humain, par une épreuve qui est le projet (construit dans des interactions situées), par une valorisation qui nécessite de créer de nouvelles ressources territoriales pour le projet et par un mode de connaissance qui permet la construction de nouvelles représentations collectives. Lajarge (2012, p. 303) considère que de telles territorialités « permettent de stabiliser et d'organiser l'espace et le temps afin de rendre possible l'éclosion de solidarités territoriales », en produisant de nombreuses formes de coopérations entre collectivités territoriales telles que l'intercommunalité, ou encore en soutenant l'innovation territoriale. Elles sont des conditions nécessaires à l'avènement de ressources territoriales, mais aussi de ressources discursives puisque suivant cet auteur, elles structurent la justification de positions d'acteurs.

informationnels en temps réels (*just in time*), d'immédiateté, d'instantanéité, ce qui implique de la part des acteurs concernés de développer une capacité de réactivité. Entre création radicale (par exemple du côté de l'approche de Castoriadis par le projet d'autonomie) et innovation incrémentale (par exemple avec la démarche A21L, au moins dans le déclaratif), « l'organisation en management par projet » est sous la menace de la répétition, soumise à l'obsolescence et à la dépréciation (Boutinet, 2004b, p. 147).

Le second segment de la phrase qui est un acte de langage exercitif, c'est-à-dire formulant un avis favorable, ici en l'occurrence, sur une conduite préconisée (« [Le maire] s'est réjouie de la création d'une association citoyenne »), semble attester de la nécessaire prise en compte par les décideurs de cet « impératif de la simultanéité ». À noter cependant que la création d'une telle association de citoyens à la suite de la démarche A21L est prévue dans la démarche canonique des A21L. Cela laisse supposer que la personne chargée de mission a joué un rôle clef dans une telle création, en tant que citoyenne dialogique jouant de la dialectique désidentification/identification entre communautés d'appartenance, assurant un lien complexe entre municipalité et membres du groupe dit des « écologistes ». La mention d'une telle association figure dans l'A21L publicisé. Elle est évoquée dans la perspective du suivi de la démarche. Elle est cependant connotée positivement et inclusivement en lien avec la temporalité agendaire et participative du projet municipal A21L et son pôle existentiel avec l'idée d'« action développante », « soucieuse de son perfectionnement et de donner du sens à ce qu'elle initie », autrement dit retrouvant l'idée de progrès (Boutinet, 2004b, p. 131) :

> La création d'une association, formée de personnes déjà impliquées dans l'élaboration de l'agenda 21, est de très bon augure. Certaines actions sont déjà engagées, mais d'autres ne se réaliseront peut-être jamais. Le suivi et l'évaluation du travail entrepris font partie de notre démarche d'amélioration continue. (A21L-66 P.2)

Il est donc possible que l'espoir d'un relais et d'une plus grande collaboration avec les acteurs-habitants via l'association ait existé, au moins pendant un temps. Mais il est aussi possible que la juxtaposition de ces actes de langage témoigne pour les décideurs de l'intention (acte perlocutoire) de relativiser l'impact potentiel des énoncés produits au terme de la démarche A21L, compte tenu de la méfiance qu'ils soulèvent et qui s'est affirmée via le mouvement des citoyens. Il s'agit alors de neutraliser, désamorcer le conflit potentiel en anticipant et limitant les effets d'une bifurcation radicale de la dynamique dialogique qui échapperaient à la municipalité et mettraient à mal le projet. Après coup, le maire considère que l'A21L n'a pas apporté de grands bouleversements, mais a entériné le mouvement de la population, ce qui peut s'interpréter comme de l'acceptabilité sociale, recherchée et validée pour une telle initiative. Le premier élu de la municipalité manifeste ainsi une hétéroglossie discursive qui atteste de sa polyphasie cognitive à l'égard d'une telle démarche voire de son rapport à l'environnement et à ces concitoyens. Il peut même partager jusqu'à un certain point et à un moment donné, une relative méfiance à l'égard du dispositif piloté par les bureaux d'études et les agences impliquées. En définitive, par ces actes de langage, le maire réaffirme sa position d'« entrepreneur de concertation », en même temps que personne d'autorité (*auctoritas*) dotée d'un pouvoir de vision (de long terme) qui relativise les enjeux de court terme. Il manifeste en cela ses compétences précursives et sa composante dite de méta-anticipation. Il s'appuie pour ce faire sur ses ressources polyphoniques, porteur d'une multiplicité de voix par son statut d'élu, position discursive lui permettant de conforter son pouvoir par ailleurs.

Le rapport au savoir de l'ordre de la maîtrise que confère l'affirmation de la maîtrise de l'agenda donne l'impression d'un détachement face au temps qui passe inéluctablement et les angoisses qui y sont associées, « existant en lui-même, [l'agenda donne] sans doute la secrète illusion que son détenteur entretient avec ses temporalités le même détachement ! » (Boutinet, 2004b, p. 151). En effet, au

cours de la seconde partie du forum, la création de commissions « extra-municipales », prenant le relais de la démarche, est évoquée selon une programmation précise qui structure une série d'actions techniques (fiche action à remplir, réunion thématique, par exemple). Il s'agit de conférer, par une temporalité discursive projective, un effet de vérité, renforcé par la technicisation des enjeux non sans un effet de dépolitisation. Par ailleurs, la vocation « extra-municipale » suggère une projection spatiale d'un au-delà de la commune, rejoignant son intentionnalité de départ et les tensions territoriales associées, en tant que la commune, chef-lieu d'un canton, fait un usage rhétorique du projet territorial, ici la synecdote.

Suivant Ricoeur (1984), ce *monde raconté* par un *récit* du projet qui se perpétue, tourné vers le futur crée une distance avec l'objet qu'est le projet, redoublé par la technicisation des enjeux, conférant une impression de maîtrise. Une telle temporalité mise en œuvre par des acteurs institutionnels laisse entrevoir la tension qui existe entre pôle technique (action à terminer) et pôle existentiel (action interminable), « sous le vent » du pôle sociétal (acteurs institutionnels) non sans tension manifestée par l'appel à participation des acteurs et « auteurs » de l'association citoyenne, « auteurs » au sens d'Ardoino et de Lefort : autorité réappropriée par le sujet-objet qui va « s'autoriser », en tant qu'acteur. Une telle stratégie est à confronter à la stratégie actorielle qui manifeste un *monde commenté* caractérisé par la *tension ou l'engagement*, à savoir celle d'une « réflexivité délibérante », source de subjectivation politique par le projet d'autonomie (Castoriadis, 1990), qu'ouvre l'association citoyenne.

Cette tension au cœur d'une réflexivité délibérante a vu plusieurs personnes du forum « s'autoriser » à des remarques et suggestions de modifications sur certains énoncés, attestant du « travail citoyen » dont le compte rendu se fait l'écho. Mais des critiques ont été formulées, sous la forme « d'interrogations » notamment concernant « la

concrétisation de l'Agenda 21 », en ce qui a trait au « coût des actions à mettre en œuvre : comment gérer la mise en œuvre des actions ? Quels interlocuteurs ? Quels partenaires ? » (A21L-c.r.F.R.). Cette critique est rémanente au point d'apparaître comme un « lieu discursif » (Krieg-Planque, 2006, 2010b)[183]. Il porte une critique liée au financement des actions entreprises, et en sous-entendu, du projet lui-même. Cette critique déjà abordée apparaît régulièrement dans la dynamique dialogique et les entretiens. Ce lieu discursif est donc un lieu de « mémoire discursive » qui prend place dans l'interdiscours, correspondant à « l'ensemble des discours (relevant de discours antérieurs du même genre, de discours contemporains d'autres genres, etc.) avec lesquels un discours déterminé est en relation implicite ou explicite » (Krieg-Planque, 2012, p. 189). Ce dont le compte rendu du forum de restitution garde trace, en donnant des fragments de l'intradiscours, « le discours en train de se faire, tel qu'il semble se dire, se lire ou s'écrire » (*ibid.,* p. 190), porteur de cette interdiscursivité, rendant lisible la mémoire discursive environnementale du projet A21L et de sa dynamique dialogique. Ce lieu discursif ramène sur le devant de la scène d'interlocution, la phraséologie de la « concrétisation de l'action », en la rabattant sur des préoccupations pragmatiques et dialogiques. Il s'agit de reprendre le discours « programmatique » et « réaliste » tenu, par des défigements, pour bâtir un contre-discours sur les conditions contextuelles, autrement dit pragmatiques, en pratiquant une réfutation par dénégation (négation à visée polémique) (de type « ce n'est pas Y que P [et/mais c'est X que P]) : en bref, la concrétude du projet et sa légitimation ne passe pas par des déclarations d'intentions, mais par la capacité à tenir les coûts et une dialogique pragmatique et « responsable ».

[183] Un lieu discursif est un objet relevant d'une matérialité discursive, que les locuteurs façonnent et reprennent en y investissant des enjeux de positionnements et de valeurs. Il est porteur, notamment, dans l'interlocution politique et dans le cadre de manifestation publique, d'émotions politiques et morales.

Quelques mois plus tard, l'A21L est publicisé sous forme d'une plaquette présentant les axes et actions du projet territorial A21L. Dans la continuité de la démarche, les temporalités véritablement dialogales sont donc rares et l'on est davantage en présence d'une dynamique mondialogique, alternant expositions et positions des locuteurs exprimées monologiquement et successivement. Le gradient dialogique dominant est celui de l'entretien dirigé (cf. Figure 2.3), qui peut parfois glisser jusqu'au différend et quasiment au « dialogue de sourds » autour de l'enjeu du financement. En réaction à ces temporalités encadrantes par des « temps enfermants » pour la temporalité dialogique, des velléités d'émancipation se manifestent par une demande d'autonomie. La mise en œuvre de temporalités instituantes est rendue visible par un moment citoyen, manifestant ce moment critique, véritable *kaïros* signifiant sur le plan politique au sein de la temporalité instituée, à travers une prise de position de citoyens qui se font « auteurs » de la démarche participative et du dialogue territorial, accompagnés par la municipalité, pour un temps. La dynamique dialogique glisse alors vers un gradient dialogique de l'ordre de la négociation (cf. Figure 2.3). Une association citoyenne est créée quelques mois plus tard, dont il conviendra de présenter les relations entretenues avec la mairie et les actions socioécologiques qui en ont résulté, ainsi que les raisons de son échec.

En conclusion de cette section 5.1, nous retiendrons le rôle joué par cette phase stratégique qui illustre la temporalité agendaire composite à partir de laquelle les élus articulent plusieurs autres temporalités, notamment discursives et communicationnelles (monde raconté, figuré, commmenté). En cela, le dispositif territorial de l'Agenda 21L et la démarche participative qui le structure jouent son rôle de synchroniseur politique. Mais ce rôle ici se double d'un encadrement de la participation, des savoirs qui passe par la temporalité agendaire et ses processus dont l'accélération, parfois le ralentissement. La participation citoyenne oblique, cachée peine à faire bifurquer le projet territorial de l'A21L vers une dynamique dialogique

plus démocratique et socioécologique, instituante. L'autonomisation démocratique reste soumise au principe de cohérence reposant sur l'adéquation cognitive et technique de l'action politique, celui-ci pensé en fonction de l'horizon de la démocratie représentative et sa double délégation (du pouvoir aux élus et du savoir aux experts). Il en résulte une naturalisation des savoirs produits, avec une prééminence des savoirs technoscientifiques, comme de la dynamique dialogique cantonnée à une démarche instituée sous le contrôle du premier élu et contrôlée par les bureaux d'études et des temporalités encadrantes et encadrées.

5.2 La prise en compte de temporalités socioécologiques au sein de la démarche A21L

Cette section tente d'identifier les différentes dimensions des temporalités environnementales que la démarche A21L a produites, notamment à travers le travail d'énonciation résultant de la dynamique dialogique au sein de la démarche A21L. Pour ce faire, des temporalités et des mémoires environnementales – ces dernières en tant que type de temporalités environnementales envisagées comme données potentielles (cf. section 2.3.3.4) − sont identifiées dans une perspective temporelle participative, puisqu'il s'agit d'appréhender l'évolution des énoncés socioécologiques entre les phases du diagnostic partagé et l'A21L tel qu'il a été publicisé au terme de la démarche participative, en lien avec le rapport au savoir.

5.2.1 Les énoncés en lien avec des temporalités socioécologiques

Cette section s'appuiera sur les énoncés socioécologiques produits à l'issue du « diagnostic partagé » (cf. Tableau 4.2), ainsi que sa synthèse conclusive. Nous y

associerons l'A21L publicisé (cf. Tableau 4.3). Nous y inclurons également des citations tirées des entretiens.

5.2.1.1 Analyse des énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales

Les critères pour choisir les énoncés impliquant des temporalités socioécologiques font référence directement ou indirectement à l'idée d'une mémoire socioécologique, d'une durée, d'une transformation, d'une projection, d'une régression dans l'état d'une réalité socioécologique. Les chiffres entre parenthèses renvoient à la pondération octroyée par les participants aux GTAL (4 niveaux d'importance selon la gradation de 3, 2, 1, 0 vignettes). Nous avons d'abord distingué les temporalités les plus évidentes telles que les temporalités dites historicisées (TeH) et les temporalités prospectives (TeP). Nous avons ensuite mis en évidence les domaines principaux d'action de ces temporalités, à la fois par leur visée, la nature de leur expérience et la préoccupation qui est en jeu (politique, écologique, de la prévision par exemple), sans oublier les types de temporalités relatives au projet (temporalités agendaires composites, temporalités de l'éphémère, temporalités de la simultanéité). Les mémoires environnementales mobilisables à partir des énoncés socioécologiques ont également été repérées avec leurs attributs (mémoire environnementale scientifique, invisible, narrative, par exemple) (cf. Tableau 2.2). Les deux types de « chaines trajectives » socioécologiques en jeu dans le concept de trajection[184] ont été identifiés.

[184] La trajection est une combinaison de processus de transformation matériels et idéels accomplissant un double trajet constitutif des temporalités socioécologiques. Un premier trajet renvoie aux aspects biophysiques à dominante matérielle (flux d'énergie, chaines trophiques et métaboliques, déplacement de personnes, etc.) impliqués dans des chaines trophiques et métaboliques. Un second trajet est constitué d'aspects phénoménologiques à dominante idéelle (anticipation, souvenirs, perception de la nature, représentations de l'espace, etc.), mobilisant des symboles à travers des chaines sémiotiques et métaphoriques. Cette combinaison de chaines trajectives entre l'écologique et le symbolique produit une médiance, c'est-à-dire un sens du milieu pour une société donnée.

Il s'agit des chaines métaboliques et trophiques (Chmb) d'une part, et des chaines métaphoriques et sémiotiques (Chmf) d'autre part, s'inspirant en cela des travaux de Berque (1996, 2000b, 2000a), notamment. Les codes des autres types de temporalités environnementales, dont les différentes mémoires environnementales, sont explicités dans les tableaux mêmes.

Tableau 5.1 Énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales (« Diagnostic partagé ») — Patrimoines (Consortium de bureaux d'études, 2007)

PATRIMOINES
ATOUTS
♦ Paysage façonné par le contact entre activités agricoles et forêt[185] ER (1)[186] *Temporalités environnementales d'ordre historique ou historicisées ER (TeH), Chaines trajectives (ChT) Chaines trajectives métaboliques (Chmb) + Chaines trajectives métaphoriques (Chmf), Mémoire environnementale visible (Me-vi), Mémoire environnementale-trace ou empreinte (Me-tr)*
♦ Diversité, richesse et proximité de la faune sauvage (espèces animales protégées et pour certaines réintroduites) EN (1) *Temporalités environnementales politiques (Te-Po), Temporalités environnementales écologiques (Te-écg) ; Mémoire environnementale scientifique (MeSc) Me-vi (– visible); Temporalités environnementales de la transition (Te-tr) Me-Tr ; Temporalités environnementales du co-habiter (Teh-co), Chmb/Chmf*
♦ Patrimoine[187] ER bâti rural (granges, fermes) EM (0) *TeH – Me-Tr-vi- Mémoire environnementale archive (Me-ar)-Chmf*
♦ Patrimoine lié à l'eau (fontaines, lavoir) ER (0) *TeH – Me-Tr-vi-ar- Chmf – Temporalités environnementales récréatives (Te-ré)*

[185] Les initiales suivantes correspondent aux types de rapport à l'environnement mobilisés dans la section 4.3.2.2 : EN (Env.-nature) ; ER (Env.-ressource) ; EP (Env.-problème) ; ES (Env.-système) ; EM (Env.-mileu de vie) ; EB (Env.-biosphère) ; EC (Env.-projet commuautaire) ; EL (Env.-Label).

[186] Les chiffres entre parenthèses correspondent à une pondération attribuée par les participants au GTAL allant de 0 à 3. Chaque participant avait 3 points à attribuer aux atouts/faiblesses ; 3 points supplémentaires aux opportunités/menaces.

PATRIMOINES

FAIBLESSES -

- Peu de mise en valeur du patrimoine local ER (montagne, forêt, produits locaux)(1) *TeH – Me-Tr ; Mémoire environnementale invisible (Me-inv) ; Me-ar ; Chmf*
- Fermeture et manque d'entretien des sentiers pédestres en forêt EM/EN (1) *TeH- Te-écg – Temporalités environnementales de la simultanéité (Te-sm)- Me-Tr ; Me-inv- Te-ré- Chmf*
- Déprise agricole au profit du boisement naturel EP (1) *TeH ; Te-écg - Chmb*
- Perte de savoir-faire locaux EP/EM (1) *TeH ; Mémoire environnementale message (Me-mg)(Patrimoine) Me-ar ; Chmf*
- Risques naturels (glissement de terrain) EP/ES (0) *TeH/TeP-– Temporalités environnementales du présent (Te-pr), MeSc ; Me-inv*
- Régression de la diversité floristique EP/EN (0) *TeH- Te-écg ; Temporalités environnementales de l'aménagement (Te-am) ; MeSc - Chmb*
- Assainissement collectif pas suffisamment développé EP/EM (0) *TeP- Chmb*
- Pas de suivi scientifique de la forêt (faune et flore) EP/EN (0) *TeP-Te suivi (Te-sui)– Te-écg-MeSc – Chmb ?*
- Réintroduction maladroite et sans concertation d'un prédateur (ours) EP/EM (0) *TeP-sui ; Temporalités environnementales participatives (Te-pti), Chmb/ Chmf*

OPPORTUNITÉS

- Utilisation des énergies renouvelables (bois, solaire, méthanisation, géothermie, hydraulique) ER (2) *TeP-ecg- Chmb*
- Protection du patrimoine naturel contre les agressions humaines EN (1) *TeP-écg- Chmf/ Chmb*
- Développement de l'agriculture biologique ER/EM (0) *TeP-écg ; Temporalités environnementales économiques (Te-éco) ; - Chmb*

MENACES

Aléas climatiques EB/ES (0) *TeH- pr-écg ; MeSc-In*

[187] Les références au patrimoine sont aussi des temporalités environnementales récréatives et prospectives, de l'ordre du projet (TeP) et des chaines trajectives métaphoriques (chmf), c'est-à-dire, la projection d'une iconographie qui fait sens pour l'à-venir, avec un rapport aux aménités environnementales (Nature-jouissance, spéculaire par une mise en valeur touristique).

Tableau 5.2 Énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales (« Diagnostic partagé ») — Développement territorial (Consortium de bureaux d'études, 2007)

DÉVELOPPEMENT TERRITORIAL
DONNÉES TECHNIQUES[188]
♦ La taille des exploitations agricoles augmente (17 ha en 1975, 20 à 130 ha en 2005), mais leur nombre diminue. La moyenne d'âge des agriculteurs est de 40 à 45 ans avec 4 à 5 installations ces dernières années. ER/EM *TeH-MeSc ; Mémoire environnementale lisible (Me-li)*
♦ Entre 2005 et 2007, ce sont 18 directives supplémentaires que devront désormais respecter les installations d'élevage : 5 dans le domaine de l'environnement, 10 dans le domaine de la santé animale, 3 dans le domaine du bien-être animal. EM *TeH-MeSc-li [Normes] ; Chmf*
♦ Le territoire communal est largement occupé par la forêt et par des prairies et terres cultivées. Cette occupation du sol est un véritable potentiel de développement économique sous condition d'être valorisé localement et de bénéficier d'un soutien adapté. ER *TeP-éco- Chmf-Chmb*
OPPORTUNITÉS
♦ Valorisation des énergies renouvelables locales (solaire**,** hydraulique) ER (2) *TeP-éco*
♦ Sensibilisation information et formation des artisans et architectes locaux aux économies d'énergie et à l'utilisation des énergies renouvelables ER (1) *TeP- Temporalités environnementales éducatives (Te-édu)-éco- Chmf*
♦ Transformation du bois sur place (atelier collectif, utilisation d'anciennes scieries, scierie mobile) ER/EM (3) *TeP-éco-MeSc-Chmb*
MENACES -
♦ Raréfaction de la ressource en eau EP (1) *TeP-MeSc-vi*
♦ Caractère fini de la ressource forestière[189] EP (1) *TeP – Temporalités environnementales de peur (Te-peu)*
♦ Mitage du territoire et urbanisation anarchique EM (1) *TeH-Me-Tr-vi*
♦ Développement d'un tourisme de masse au détriment paysages EP (0) *TeH ; Te-peu*

[188] Il s'agit du croisement des données qualitatives et des données quantitatives.

[189] Cet item surprend par le contresens qu'il porte (méconnaissance, crainte injustifiée et imaginaire de la peur associé à l'environnement, critique oblique du faible entretien de la ressource forestière ?).

DÉVELOPPEMENT TERRITORIAL
PISTES D'ACTION ISSUES DU CROISEMENT DES DONNÉES
Réaliser un diagnostic précis des potentialités territoriales en termes d'énergies renouvelables ER *TeP-sui-éco-écg*

Tableau 5.3 Énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales (« Diagnostic partagé ») — Liens sociaux (Consortium de bureaux d'études, 2007)

LIENS SOCIAUX
ATOUTS -
♦ Mixité sociale : brassage agriculteurs/néoruraux/nouveaux arrivants EM (3) *Te-sm ; Te-tr ; Te-h-co*
OPPORTUNITÉS -
♦ Rencontres intergénérationnelles (aide au devoir, mémoire locale, histoires et contes…) EM (3)[190] *Te-édu-Me-mg, Mémoire environnementale narrative (MeN), Chmf*
MENACES -
♦ Perte de la mémoire locale (2)[191] EP/EM *MePh-Me-mg- Me-ar-Chmf*

[190] L'énoncé a été gardé pour sa référence à l'intergénérationnel, à la mémoire locale dont on suppose qu'elle est implicitement associée à la ruralité et à l'activité marquante agricole, la nature (montagne notamment) et aux histoires et contes pensés en termes de potentiel éducationnel en ERE.

[191] L'énoncé a été retenu en référence à l'idée de perte de mémoire dont on suppose qu'elle est liée en partie à la mémoire environnementale, compte tenu du milieu rural et de son passé agricole.

Tableau 5.4 Énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales (« Diagnostic partagé ») — Synthèse (Consortium de bureaux d'études, 2007)

SYNTHÈSE
FAIBLESSES
• **Déprise agricole** EP ⇒ Difficulté d'accès au foncier, poids des normes freinant l'installation de jeunes agriculteurs, 1 seul groupement de gestion du foncier EM/EC (3) *TeH/TeP-Teh ; Me-tr-vi*
• **Perte et faible mise en valeur du patrimoine local** EP/ER ⇒ montagne, forêt, produits locaux, savoir faire, sentiers pédestres en forêt (1) *TeH/TeP- Me-tr-inv-Mémoire environnementale illisible (Me-il)- Chmf*
OPPORTUNITÉS
• **Promotion des énergies renouvelables** ⇒, bois, solaire, méthanisation, géothermie, hydraulique, actions municipales exemplaires (désherbage mécanique, biocarburants…), sensibilisation information et formation ER (3) *TeP-édu-écg- Chmb*
• **Prise en compte de l'environnement** ⇒ protection du patrimoine naturel, information et éducation EN/EL (2) *TeP-écg-édu ; Me-mg-li ; Chmf*
MENACES
• **Gestion de la ressource en eau** ⇒ Pollution agricole des nappes souterraines, raréfaction de la ressource EP/ER (0) *TeP-sui-écg- Chmb*
• **Perte de la mémoire locale** ⇒ uniformisation de la culture, manque d'échanges, notamment entre les générations EP/EM (2) *Me-mg-Me-il*

Les énoncés socioécologiques du diagnostic « partagé » se divisent principalement entre des temporalités prospectives (TeP), par exemple,

> Pas de suivi scientifique de la forêt (faune et flore) ; Protection du patrimoine naturel contre les agressions humaines ; Entre 2005 et 2007, ce sont 18 directives supplémentaires… ; Sensibilisation, information et formation des artisans et architectes locaux aux économies d'énergie et à l'utilisation des énergies renouvelables,

et des temporalités historicisées (TeH), par exemple,

> Aléas climatiques ; Paysage façonné par le contact entre activités agricoles et forêt ; Patrimoine bâti rural [granges, fermes] ; Déprise agricole au profit du boisement naturel ; « Régression de la diversité floristique ; Mitage du territoire et urbanisation anarchique »,

sans que ces types de temporalité ne s'excluent, au contraire, par exemple avec « Risques naturels (glissement de terrain) » qui combinent l'idée de temporalités socioécologiques historicisées (TeH) et prospectives (TeP).

Les mémoires-traces ou empreintes environnementales (Me-Tr) (Patrimoine lié à l'eau [fontaines, lavoir], Patrimoine bâti rural [granges, fermes], Paysage façonné par le contact entre activités agricoles et forêt, Peu de mise en valeur du patrimoine local [montagne, forêt, produits locaux], Fermeture et manque d'entretien des sentiers pédestres en forêt, Déprise agricole…) s'ajoutent aux mémoires messages environnementales (Me-mg) (Perte de savoir-faire locaux, Perte de la mémoire locale ⇒ uniformisation de la culture, manque d'échanges, notamment entre les générations, Prise en compte de l'environnement ⇒ protection du patrimoine naturel, information et éducation). Ces mémoires sont associées à un rapport à l'environnement patrimonial dont les acteurs participants déplorent le manque de visibilité, de valorisation, suggérant à la fois un travail de recension ouvrant sur la constitution et le suivi d'une mémoire environnementale archive (Me-Ar), susceptible de soutenir une meilleure lisibilité patrimoniale. Cette demande de mémoires environnementales par les habitants impliqués dans les ateliers participatifs exprime un attachement aux (mi)lieux de mémoire, ici environnementale. Or, un tel attachement au lieu (place-based education) que je préfère traduire dans un contexte socioécologique par éducation (ou sens, ou attachement) au milieu, ce terme renvoyant en géographie francophone, et notamment en géographie environnementale, aux conditions biophysiques et sociales d'un espace que l'humain interprète et utilise matériellement

et idéellement[192], est de nature à favoriser une écoformativité offrant de nombreuses potentialités en termes de qualité de vie et d'habitabilité socioécologique partagée.

La forêt est omniprésente et s'inscrit dans la perspective patrimoniale. Les travaux de Briffaud et Métailié (1987 ; Métailié, 2006) montrent que dès le XVIIIe siècle, le rapport que les habitants entretiennent avec celle-ci se trouve surdéterminé par le mythe pastoral, construit par le pyrénéisme naissant qui va se combiner avec le paysage forestier renvoyant au mythe romantique de la nature originelle. Paradoxalement, le géoanthroposystème agro-sylvo-pastoral pyrénéen connaît son optimum de peuplement et d'exploitation de la ressource forestière et agricole. Les chaines métaphoriques vont être élaborées autour de ce paysage pyrénéen dont l'attrait va en retour modifier les chaines métaboliques et les usages de cette montagne. L'approche technocratique et sectorielle de la gestion forestière qui s'impose au XIXe siècle par l'intermédiaire du corps des ingénieurs forestiers va plutôt stigmatiser le rapport à la forêt ancestrale des habitants, contribuant à structurer par d'autres chaines métaphoriques, des mémoires environnementales-messages douloureuses, entre autres. Comme le rappelle Despin (2003) à la suite de ces chercheurs, les pratiques discursives stigmatisent l'économie du milieu : « on parle de vices, d'incurie ; et au sujet des habitants, d'irresponsabilité, d'ignorance et de dégénérescence » (p. 289), les pratiques locales sont occultées tandis que les savoirs vernaculaires sont niés et les Pyrénéens vont alors se trouver dévalorisés, voire méprisés.

[192] Nous renvoyons à un chapitre rédigé par nos soins abordant ce problème de traduction et ses enjeux, dans une perspective qui tente de croiser géographie et éducation relative à l'environnement autour des questions épistémologiques et didactiques à propos des concepts de territoire et territorialité (Lafitte, 2017). Nous n'ignorons pas les débats que suscite encore un tel concept qui a marqué l'histoire de la discipline de la géographie francophone (Lévy, 2003).

Ces changements complexes se produisent à l'intérieur d'un géoanthroposystème multiséculaire, ouvrant sur des chrono-systèmes plus courts, parfois localisés. L'intérêt de considérer l'articulation de sous-systèmes, par exemple ici, l'éthosystème permet de combiner le rapport à la Nature, les rapports sociaux et le rapport au savoir environnemental qui, pour la forêt, passe d'un rapport holistique, à un rapport sectoriel en phase avec le technosystème industriel et capitaliste, en passant par un rapport spéculaire élitiste et paysager à la Nature. La médiance du milieu montagnard se trouve « trajectée » par une diversité de chaines métaphoriques (Chmf), bouleversant le métabolisme socioécologique pyrénéen. Là encore, la division sociale s'inscrit dans un certain rapport à la Nature dont témoignent les travaux des chercheurs évoqués. Il est donc possible de considérer que les énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales sont porteurs de cette mémoire environnementale message (Me-mg) et empreinte (Me-tr). Par exemple pour la forêt, la présence de l'ONF illustre la filiation avec le corps des ingénieurs du XIXe qui court le long de ces chaines trajectives aussi bien métaphoriques (Chmf) pour ces forestiers, que métaboliques (Chmb), par le rôle écosystémique qu'ils jouent sur la forêt. Cette forte présence contraste avec la multiplication des petits propriétaires forestiers qui pose des problèmes de gestion « rationnelle » de la ressource forestière, se combinant avec les problèmes actuels d'enfrichement et de demande d'une diversification des usages (loisirs par exemple) de la forêt, non sans conflits d'usage et de représentations. En effet, une controverse existe à Juzet d'Izaut sur une partie du Cagire, en raison d'un accès au pic qui, pour des raisons d'exploitation forestière, devait se fermer en partie. De telles tensions ne sont pas sans lien avec les mémoires environnementales évoquées ci-dessus par le chercheur, dont certaines sont connues, d'autres latentes, susceptibles d'être réactivées, d'autres oubliées. Tout un travail de mise en visibilité (Me-vi), ou encore afin de rendre ces mémoires environnementales lisibles (Me-li) par un travail scientifique notamment est possible. Un écomusée est d'ailleurs en projet sur le territoire aspétois (cf. section 5.2.1.3).

Si la dimension patrimoniale soutient un rapport au savoir de l'ordre de *l'environnement-nature*, voire de *l'environnement-milieu de vie*, la préoccupation relative aux temporalités socioécologiques mobilise un rapport au savoir de l'ordre de la ressource à valoriser qui croise inévitablement un rapport au savoir de l'ordre de *l'environnement-label*. Le tourisme et ses variantes de l'écotourisme et de l'agrotourisme sont donc la cible et témoignent de la prégnance de cet horizon prospectif et ressourciste, souvent mythifié (Te, mais demeurant au cœur des enjeux de développement. Dans cette perspective, la Nature spéculaire domine, selon un double reflet, en tant que la Nature est miroir du désir de maîtrise de l'humain et mise en image de la représentation du territoire. De nombreux acteurs dont les élus la mettent en scène, en espérant les touristes ou des résidents attirés les aménités de la montagne et de la ruralité qui s'y trouvent associées. Les habitants contribuent d'ailleurs à la formulation d'une telle demande.

Les temporalités de la demande associées aux énoncés socioécologiques classés dans la catégorie « faiblesses » de la démarche AFOM mise en œuvre par les cabinets d'études, sont dominées par la demande de mise en patrimoine de la Nature, en tant que cette Nature est un artefact exprimant des chaines sémiotiques et métaphoriques (Chmf) entre crainte d'un déclin irréversible, et identité territoriale qui semble enfermer les acteurs territoriaux dans une mise en scène iconographique, mobilisant notamment le paysage de type rural et montagnard. Cela témoigne de l'intériorisation d'un discours d'infériorisation de la campagne, par rapport à la ville d'une part (en tant que la campagne est une configuration spatiale composante d'un espace rural, et soumise à un gradient d'urbanité au regard des liens qu'elle entretient avec ce type d'espace (Lévy, 2013b), et d'autre part l'intériorisation d'une certaine naturalisation au sens propre et figuré de leur territoire et de leurs activités, dépendant de l'idée de « réserve naturelle » pour les citadins, en tant qu'elle est une figure particulière de l'urbain, alors que celui-ci de manière symétrique est une modalité spécifique des

sociétés rurales, ayant tendance à surdéterminer l'identité des campagnes, par dominance sociétale actuelle de l'urbain sur le rural. Les entretiens de recherche font ressortir le tropisme des habitants d'Aspet vers Saint-Gaudens pour des raisons culturelles et économiques notamment, ce que confirment certaines données statistiques de la mairie (entre Aspet et Saint-Gaudens circuleraient 5000 véhicules par jour. À titre de comparaison, autour de 400 avec Salies-du-Salat).

La stigmatisation de la « perte des savoirs locaux » révèle le rôle d'archive joué par de tels savoirs à l'égard de la ruralité (Me-ar). En effet, les sociétés rurales ont été marquées par l'agriculture qui déterminait alors la dominance sociale jusque dans ses dimensions anthropologiques (vision du monde en termes de surfaces productives ou non productives, logiques d'accumulation par la *terre*, une activité « *ancré au sol* », un centrage sur la production agricole (Lévy, 2013b), dont un certain rapport au savoir largement déterminé par les activités agricoles et plus largement l'imaginaire de ces sociétés rurales. Or, comme le précise Lévy (2013a, p. 145), la campagne constitue pour une part la dimension spatiale et non moins imaginaire de la mémoire de la ruralité. À noter que cette perte des savoirs locaux est déplorée par les « néo-ruraux », ce que confirment des acteurs issus du groupe dits des « écologistes ».

Comme en témoigne les énoncés relatifs aux liens sociaux, et notamment l'énoncé plébiscité « Mixité sociale : brassage agriculteurs/néoruraux/nouveaux arrivants », ce rapport à la mémoire environnementale message (Me-mg) est un enjeu fort de territorialité. Il peut exister lors du moment de l'accueil des nouveaux arrivants. C'est aussi un outil d'intégration communautaire éminemment dialogique par l'expérience socioécologique, voire territoriale, qu'il permet de partager. De tels moments ont été mis en œuvre sur une temporalité annuelle et préexistaient, semble-t-il, à l'A21L comme en témoigne Alix qui se réjouit des échanges féconds qui existent désormais entre néoruraux et « locaux » autour des savoirs agricoles au sens large et qui font de

ce moment de convivialité autour des savoirs agricoles un moment fort d'intégration communautaire :

> Désormais, des voisins qui ne se parlaient pas discutent, et le repas est vraiment attendu chaque année. On en parlait avec la conseillère agricole, les deux premières années, c'était flagrant on ne pouvait pas passer à table, ils discutaient tellement entre eux ! On ne passait pas à table avant minuit ! (Vb.Al).

En dépit de ces moments plutôt optimistes, la crainte à l'égard de la perte de la mémoire locale domine largement.

En nous inspirant de la notion d'archi-savoir de Beillerot (2000b), il est possible d'éclairer un tel état d'esprit. L'archi-savoir ouvre une perspective plus culturelle, sociale et historique particulièrement pertinente avec cette question.

> L'archi-savoir est repérable dans une situation donnée lorsque des savoirs permettent, par exemple, d'assumer les situations d'angoisse, comme des situations de traumatisme : quand on ne sait pas que faire, on s'accroche à un savoir antérieur. L'archi-savoir atténue perte ou deuil… […]. L'archi-savoir, sorte de moteur d'inférence, est constitué des acquisitions « spontanées » dont un sujet est l'objet dans son environnement primaire, familial et social (p. 28).

Or, il nous semble que cela correspond bien à la situation en jeu dans ce pays de piémont des Pyrénées centrales, au regard de la crainte héritée d'un exode rural traumatique s'étalant sur à peine moins d'un siècle (fin XIXe s jusqu'aux années 1970), ouvrant sur ce que Métailié appelle « l'âge néo-forestier » relayant la « fin des terroirs » (Métailié, 2005 ; Métailié, 2006) avec des paysages qui se ferment sous l'influence de la recolonisation des taillis et l'abandon des terres cultivées en montagne. Cette crise rurale va se prolonger par la crise écologique, notamment dans sa dimension sanitaire, ouvrant sur une crise multiforme de nature existentielle (cf.

section 1.1.3.1) [193]. Despin (2003) précise en effet qu'une telle mutation va redéfinir le rapport à l'environnement, d'autant que les changements climatiques perturbent encore davantage ce rapport et la crise environnementale. À l'échelle d'une civilisation agro-sylvo-pastorale séculaire, cette temporalité environnementale de la transition (mutation et exode rural) est courte − à peine plus de deux générations, entraînant une bifurcation majeure du géoanthtoposystème pyrénéen aujourd'hui fortement dépendant de la métropole toulousaine et des subsides étatiques par l'entremise du département et de la région. Cette crainte, voire ce traumatisme sont d'autant plus marqués, que le dispositif institutionnel se trouve profondément bouleversé par les réformes territoriales se déroulant pendant cette recherche, inquiétude qui se cumule avec celle relative à la tendance d'un retrait de l'État plus profonde.

Or, dès les années 1960-1970, sous l'impulsion d'élus locaux et d'entrepreneurs le tourisme va incarner la planche de salut sur fond de déprise agricole, avec des modèles de réussite proches du pays d'Aspet (ville de Saint-Lary-Soulan sous l'impulsion de son maire) (Despin, 2003, p. 290), ou des aménagements de sports d'hiver tels que la station de ski du Mourtis qui jouxte le canton d'Aspet, aux prises aujourd'hui avec le manque de neige lié au réchauffement climatique[194]. Bien que les

[193] Comme en témoignent une série de documentaires et de films récents à grand retentissement, par exemple « Petit paysan » de Hubert Charuel, sorti à la fin de l'été 2017.

[194] Le tourisme ne naît pas dans les Pyrénées avec ce type d'aménagement de nature industrielle (la neige comme ressource touristique entraînant des aménagements industriels à fortes externalités environnementales). Dès le XIXe siècle, le territoire agro-sylvo-pastoral pyrénéen va devenir l'enjeu d'une appropriation par des élites sociales et des classes aisées. Ce mouvement intervenant en pleine période du Romantisme a été conceptualisé sous le terme de « pyrénéisme » qui recouvre toutes les activités sportives et intellectuelles, mais aussi thermales ayant contribué à la découverte, à l'exploration et à la description des Pyrénées, donnant lieu, aux sens propre et figuré, à la valorisation de sites, de sentiers, de parcours orientés vers le « paysage » en tant qu'il incarne la « nature sauvage et authentique » rousseauiste, recoupant dans cette même perspective, le mythe de la petite démocratie paysanne résumé sous l'expression de « mythe pastoral montagnard » (Briffaud, 1994 ; Despin, 2003).

conditions locales soient très spécifiques, ces modèles de développement touristiques exercent encore, semble-t-il, une forte influence sur l'imaginaire politique des élus, avec un rapport au savoir de l'ordre du mythe. Or, le statut du mythe en tant qu'il est à la fois savoir et finalité fantasmatique d'un rapport savoir, « donnant accès à une part de maîtrise et de transformation du monde mental et naturel » (Beillerot, 2000b, p. 17), surtout pour un élu, reste déterminant de son rapport au savoir.

Si nous revenons à l'explicitation de l'archi-savoir en tant qu'il éclaire les processus d'apprentissage et de rapport au savoir, tout savoir repose sur des « savoirs ambiants » en vigueur dans la communauté du groupe social d'appartenance, de l'ordre des « acquisitions spontanées » (pour le cas présent issu de l'environnement social des élus et de leur imaginaire), nous dit Beillerot (2000b, p. 29), constitutives de l'archi-savoir, véritable « moteur d'inférences », « chaque savoir se comportant là, dans une combinaison encore inconnue, comme appui pour les nouveaux savoirs », témoignant d'une dialogique complexe entre pensée héritée et imaginaire instituant, nourrissant une certaine inventivité. En cela, point de déterminisme pour ces élus, mais des orientations représentationnelles, un *éthos* marqué par une temporalité générationnelle de l'élu aménageur du territoire, adaptées de manière relativement pragmatique au contexte territorial spécifique.

Une part des énoncés socioécologiques témoigne de temporalités environnementales prospectives (TeP) axées sur la question de l'énergie. Ces énoncés laissent entrevoir un rapport au savoir de l'ordre de *l'environnement-ressource*, principalement axé sur l'enjeu des ressources renouvelables. Mais il est aussi question de développer ces ressources et d'autres (agriculture biologique) à des fins économiques. Ces temporalités donnent à voir les chaines trajectives de type métabolique, en lien avec des processus biophysiques, mais aussi sociaux, donc socioécologiques de dégradation et de production d'énergie et de matériaux selon des rythmes et durées

variées (Utilisation des énergies renouvelables, Régression de la diversité floristique par exemple). D'autres énoncés socioécologiques dans cette même perspective abordent la question des aménagements requis pour catalyser au mieux de telles chaines ou les réguler, les contrôler (Assainissement collectif pas suffisamment développé, Réintroduction maladroite et sans concertation d'un prédateur, Pas de suivi scientifique de la forêt [faune et flore]) ou les valoriser avec un souci écologique (Transformation du bois sur place [atelier collectif, utilisation d'anciennes scieries, scierie mobile]). Bien entendu, de telles temporalités recoupent un rapport au savoir associé mettant en jeu les représentations sociales de *l'environnement-milieu de vie* et de *l'environnement-problème* (non sans certaines peurs infondées telles que le « caractère fini de la ressource forestière » ou la « raréfaction de l'eau », à moins de considérer que c'est la perte de savoir-faire et d'entretien, de suivi de telles ressources qui menacent leur valorisation), mais également, celle de *l'environnement-système*.

En conclusion, il convient de remarquer la diversité des temporalités environnementales en jeu et notamment celles qui se manifestent en termes de mémoires environnementales, avec un fort ancrage dans le territoire. Ces mémoires environnementales expriment des craintes, et dans le même temps des potentialités de signifiance socioécologique. Cependant, le cadre de l'énonciation mis en place par le dispositif méthodologique des bureaux d'études influence la nature des temporalités et surtout des mémoires environnementales verbalisées par les acteurs impliqués. Elles semblent alimenter un archi-savoir qui paraît valoriser la piste patrimoniale et de mise en tourisme. Cette activité témoigne de l'intériorisation par le milieu rural de cette dépendance spéculaire qui fait des villages ruraux des espaces définis d'abord par le rapport à une Nature-décor. Ils sont associés à des temporalités récréatives, qui semblent profondément marquer les chaines trajectives métaphoriques, avec des conséquences sur les chaines métaboliques dans les Pyrénées. Nos observations ethnographiques comme certaines données issues des entretiens attestent cependant

de dynamiques endogènes, supportées notamment par des néoruraux fortement impliqués dans la préservation voire la mise en visibilité de la mémoire environnementale du territoire, porteuse d'identité et d'imaginaire.

5.2.1.2 Analyse des énoncés au terme de la démarche A21L

Le tableau suivant (Tableau 5.5) présente les énoncés socioécologiques issus de l'A21L publicisé au terme de la démarche participative. Ils sont répartis par axes et reprennent les mêmes codes que dans les tableaux précédents (Énoncés socioécologiques en lien avec les temporalités environnementales (« Diagnostic partagé », Tableau 5.1, Tableau 5.2, Tableau 5.3, Tableau 5.4). Les énoncés socioécologiques de l'A21L publicisés reprennent pour l'essentiel les énoncés produits à l'issue du diagnostic partagé. Ils ont été raccourcis et synthétisés, souvent par un processus de nominalisation (« Schéma des énergies renouvelables locales » pour « Réaliser un diagnostic précis des potentialités territoriales en termes d'énergies renouvelables), qui opère une réduction de l'explicitation, en même temps qu'une technologisation de l'énoncé qui ouvre sur la production d'un document technique et administratif (et du savoir qui va avec) de type feuille de route à suivre du point de vue temporel : un « schéma » plutôt qu'un « diagnostic des potentialités » plus compréhensible en termes de projet de « gestion environnementale » intégrée, voire participative.

Tableau 5.5 Relevé des énoncés socioécologiques issus de l'A21L publicisé au terme de la démarche (Mairie d'Aspet, 2007)

Axe 1 - Promouvoir le développement durable par l'éducation, la sensibilisation et l'exemplarité EL – *Te-édu*
A. Diffuser les principes du développement durable - EL[195] **-** *Te-po ; Chmf* - Organisation d'évènements autour d'exemples concrets - EM/EC - *Temp. env. éphémères (Te-eph)-Chmf-norme* - Recensement de savoir-faire locaux appliqués au développement durable - ER/EL - *Te-eph ; Chmf-norme* - Structure de suivi de l'agenda 21 – EL - *TeP-Te-po* - Communication régulière – EL - *Te-po-édu-pti* **C. Sensibiliser aux richesses du patrimoine culturel local -** ER/EL - *Te-édu* - Recensement des savoir-faire locaux – ER - *TeP-Memg (Pat) ; Chmf* - Visites du patrimoine – ER - *TeP-éco – Me-Tr-li-ar ; Chmf*
Axe 2 - Renforcer la cohésion territoriale
- Rencontres intergénérationnelles – EC - *Memg*
Axe 3 - Préserver et valoriser les patrimoines naturels locaux - ER/EN - *TeP-écg-éco ; Chmb/Chmf*
A. Rationaliser les consommations d'énergie et utiliser les énergies renouvelables locales – ER - *Te-éco-écg- Chmb* - Réduction du temps d'éclairage nocturne - ER/EL - *Te-éco ; Chmf - MeN* - Schéma des énergies renouvelables locales – ER - *Te-écg-Po - Mear* **C. Préserver et mettre en valeur le patrimoine naturel local -** EN/ER - *TeP-écg-Éco ; Chmf/Chmb*
Axe 4 : Renforcer l'attractivité d'Aspet
B. Gestion appropriée du foncier - ER/EM - *Te-po, (Te de la demande)* - Mise en œuvre du PLU - ER/EM - *Te-po ; Mear-Norme* - Étude de faisabilité d'une Association Foncière Pastorale – EC - *TeP-po* - Informations sur les terrains agricoles EM *Te-po ; Chmf* **D. Favoriser la création d'entreprises « durables »** ER *TeP-éco-po* - Application du principe de précaution sur les OGM EN/EP *TeP-po ; Chmf/Chmb Normes* - Promotion de l'agriculture et de la vente directe EM/ER *TeP-éco ; (Chmf/)Chmb* - Utilisation maximale sur place des bois locaux ER *TeP-éco ; (Chmf/)Chmb*

[195] Les initiales suivantes correspondent aux types de rapport à l'environnement mobilisés dans la section 4.3.2.2: EN (Env.-nature) ; ER (Env.-ressource) ; EP (Env.-problème) ; ES (Env.-système) ; EM (Env.-mileu de vie) ; EB (Env.-biosphère) ; EC (Env.-projet commuautaire) ; EL (Env.-Label).

Les énoncés orientés par des temporalités environnementales prospectives (TeP) dominent, ce qui est évident au regard de l'orientation du projet A21L et confirme son usage prospectif, d'orientation politique et économique. Le projet A21L est inscrit dans une temporalité agendaire liée à son suivi, mobilisant des interventions éducationnelles au sens large selon différentes stratégies de l'ordre de l'implication, au sens d'Ardoino (2000), c'est-à-dire dans le registre de la passivité (information, communication, sensibilisation, animation, visite et rencontre essentiellement), en lien souvent étroit – pour faire sa promotion – avec le cadre référentiel du développement durable (cf. section 6.2).

De telles temporalités éducatives peuvent être rapprochées d'énoncés qui vont prendre un tour normatif sous l'influence du cadre référentiel du développement durable notamment (Organisation d'évènements autour d'exemples concrets, mise en œuvre du PLU, Recensement de savoir-faire locaux appliqués au développement durable par exemple) » Nous mentionnerons par exemple la réduction du temps d'éclairage axé sur une temporalité cyclique et quotidienne, qui malgré sa visée d'exemplarité a fait débat (cf. section 6.3.1). La temporalité quotidienne renforce la visibilité de l'action qui manifeste un rapport au savoir des élus de l'ordre de *l'environnement-label* qui se trouve structuré en même temps qu'il promeut une dimension normative. Or, nous avons vu que dans le diagnostic partagé, les normes environnementales étaient très présentes (18 directives supplémentaires à appliquer en 2 ans, ce qui est dénoncé dans les comptes rendus participatifs (A21L-c.r.GTAL4).

Nous pouvons également nous interroger autour de la question de l'accessibilité au foncier à garantir, notamment pour les jeunes agriculteurs, en tant qu'un tel enjeu est relié à une sécurisation des parcours de vie, notamment professionnel. Cette question est de l'ordre de la justice socioécologique et ouvre sur un rapport social au (désir de) savoir et à l'institution communale avec ses normes et sa capacité à faire

communauté. Un rapport de savoir donc, en tant que ce rapport social reste fondé sur la différence de savoir entre acteurs (cf. section 2.2.2.1).

En conclusion, les potentialités que représentait la diversité des temporalités et notamment des mémoires environnementales semblent se réduire. Cela paraît normal compte tenu de la réduction technocratique et communicationnelle associée à ce type de démarche et de projet territorial. Mais il reste difficile à évaluer les effets temporels et en termes de dynamique d'acteurs ayant connu pour certains, une objectivation de leurs savoirs par la médiation d'un rapport au savoir historicisé et institutionnel (le rôle joué objectivant des savoirs institutionnels et institués) (Mosconi, 2000).

5.2.1.3 L'après-publicisation de l'A21L

Plusieurs actions de type socioécologique de l'A21L ont pu être menées à terme ou lancées, telles que la réduction de la durée d'éclairage nocturne, la collecte des déchets verts, le bilan énergétique des bâtiments municipaux, le schéma de l'eau potable et schéma de l'assainissement par exemple. Ces actions étaient pour la plupart déjà lancées et contraintes par les différentes directives gouvernementales. En règle générale, il apparaît que les actions socioécologiques de l'axe « Patrimoines naturels locaux » ont avancé de manière conséquente concernant la question de l'eau notamment : ainsi que la question du bois-énergie et plus largement de la rationalisation des consommations, ou plus ponctuellement, la mise en valeur des sentiers ou la mobilisation pour la création d'un Parc naturel Régional, cette dernière action, non sans enjeux politiques et territoriaux.

Aussi, paraît-il plus éclairant de s'attacher aux actions non réalisées de cet axe : la réalisation du schéma des énergies renouvelables, la sollicitation du schéma cynégétique départemental, le diagnostic paysager notamment. Ces actions socioécologiques ouvrent sur des temporalités plus longues, impliquant une participation des habitants qui nécessite des ressources organisationnelles et politiques, au sens où l'énergie citoyenne des élus et des habitants non-élus se rassemblent autour de ces sujets pour les discuter, s'y confronter en vue d'une amélioration de l'habitabilité territoriale. Si la controverse environnementale qui fait suite à la catastrophe environnementale a été exigeante en termes d'énergies politiques, d'autres choix et évènements ont contribué à la relégation au second plan de l'Agenda 21 Local.

Nous remarquerons par ailleurs que dans d'autres axes, d'autres actions socioécologiques d'importance ont avancé telles que la mise en œuvre du Plan local d'urbanisme, essentiel pour planifier l'occupation du sol et de la propriété sur la commune. En revanche, peu d'actions auraient été réalisées en lien avec l'axe 1 visant à « promouvoir le développement durable par l'éducation, la sensibilisation et l'exemplarité ». Outre le pan de sensibilisation du public scolaire, cet axe proposait des actions de suivi de l'Agenda 21 Local, une charte écocitoyenne, une dynamique patrimoniale autour de la mémoire locale et des savoir-faire locaux associés à la civilisation rurale en tant que celle-ci fut historiquement déterminante de pratiques et de représentations, dont une médiance, étroitement associées à l'activité agricole, ses espaces et temporalités.

Sur ce dernier point, un écomusée est actuellement à l'étude, entre l'office du tourisme d'Aspet et la CC3V, visant conjointement la valorisation des savoirs locaux, dont l'ancrage rural arrime nécessairement de tels savoirs à une substance socioécologique et donc, à un dialogue des savoirs tel que défini par Patiño, c'est-à-

dire centré sur les réalités locales. Dans cette perspective, il s'agit bien de (re)faire émerger des savoirs susceptibles de renforcer une compréhension du milieu naturel et un sentiment d'appartenance local, un sens du milieu ou une médiance qui puise à la mémoire environnementale du lieu. Ce lieu de mémoire est alors circonstance d'apprentissages socioécologiques qui deviennent signifiants pour la personne, qu'elle habite le temps d'une visite les lieux, ou de manière résidentielle. Mais ce projet d'écomusée, s'il peut s'arrimer à l'axe éducationnel environnemental (1) de l'A21L, ne semble pas en découler directement, tout en recoupant un certain nombre d'actions de l'A21L (Organisation d'évènements autour d'exemples concrets du type de l'exposition associée à l'idée d'ouverture d'un écomusée, recensement de savoir-faire locaux socioécologiques, plus qu'en rapport avec le « développement durable », liens avec les projets socioécologiques scolaires, recensement et visite du patrimoine).

Quant au suivi de l'A21L, la plupart des participants aux entretiens de recherche considèrent en effet que le suivi de la démarche du projet territorial l'A21L est resté très insuffisant et constitue l'une des raisons principales de son échec relatif, et ce, alors que les acteurs-habitants l'avaient pointé dès le départ comme une des conditions essentielles de la réussite du projet, notamment par un financement prévu à cet effet.

5.2.1.4 Au-delà de l'A21L, controverse environnementale et géoanthroposystème

Une controverse environnementale survient dès 2011, suite à un effondrement souterrain au centre-ville d'Aspet. Cette catastrophe naturelle relèguera l'A21L et ses actions au second plan selon le maire de la commune et d'autres habitants, parties prenantes des équipes responsables du projet territorial. Elle manifeste une

temporalité de l'urgence et une temporalité de la simultanéité par le surgissement des chaines métaboliques, marquant durablement les chaines métaphoriques par le trauma vécu.

L'état de catastrophe naturelle subi par la municipalité est reconnu par arrêté du 2 février 2012 (cf. section 1.4.3). La controverse environnementale se noue autour des responsabilités impliquées, compte tenu des expropriations et des relogements nécessaires au regard de l'effondrement souterrain survenu au centre-ville, mais aussi de l'imputabilité et du partage éventuel de la lourde prise en charge financière du chantier de destruction et réaménagement d'une partie de la place centrale. La question de la responsabilité s'est posée avec acuité en termes d'anticipation de la crise, de diffusion d'informations, entre certains résidents et la Mairie. Dans ces contentieux dans lesquels les temporalités environnementales sont décisives, le problème se pose également en aval de la crise avec la prise en charge financière par l'État ou la municipalité des frais occasionnés, au regard des responsabilités juridiques plus ou moins clairement énoncées, légalement. Ces démarches juridiques se sont appuyées sur des expertises socioécologiques diverses selon les substances dominantes impliquées (juridiques, géomorphologiques, hydrologiques, architecturales et patrimoniales, notamment). Le rapport d'expertise n'a pu identifier de causes claires d'origine humaine (vibrations dues à la circulation automobile par exemple) ou de type naturel comme des sècheresses ou des séismes. Il conclut donc à un phénomène géomorphologique connu sous le nom de suffosion en lien avec la nature karstique du sol, comme l'indique l'information diffusée aux habitants par un panneau d'affichage et des réunions d'information et discussion qui ont rassemblé un maximum d'une cinquantaine d'habitants sur les 1000 que compte la commune.

Cet évènement traumatique[196], verbalisé comme tel par les habitants, contribue à la prise de conscience des temporalités environnementales et de leurs effets, par une dialogicité intérieure. Le maire profondément marqué par cet épisode occupant largement les deux derniers mandats évoque un autre épisode soudain et très visuel : l'éboulement d'un rocher de la taille d'une maison qui a bloqué pendant trois semaines, la route d'un hameau que le maire avait habité avant de s'installer au centre du village actuel. L'idée du maire était de garder la mémoire de cet évènement en gardant tout ou partie du rocher en bord de route après l'avoir déplacé, ce qui n'a pas été retenu. Il est possible qu'un transfert[197] se soit produit entre la conscience traumatisante des temporalités environnementales de l'effondrement souterrain au centre-ville avec leur côté invisible, sur un épisode moins douloureux, réactivant la mémoire de la catastrophe sur un mode moins traumatique, très visuel, mais non moins personnalisant dans l'ordre de l'habiter.

Cet évènement traumatique de l'effondrement souterrain au centre-ville, avec ses conséquences et la controverse qui en découlent, aurait contribué à suspendre les temporalités du projet A21L.

[196] Le terme de « traumatisme » est utilisé par les habitants. Il s'agit en effet d'un traumatisme collectif, mais aussi, plus personnel et psychique pour les acteurs directement concernés, au premier rang desquels les personnes ayant été expropriées, mais également pour le maire confronté à une telle controverse.

[197] En psychanalyse, le transfert est un processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux. Freud le considère d'abord comme un déplacement de l'affect d'une idée à l'autre, ce qui semble être le cas ici, et plus tard, un processus de « remplacement » par l'analysant. Selon Lacan, le transfert est profondément lié à l'idée de savoir (au sujet censé savoir, dans la cure, l'analyste). Ce désir de maîtrise est ici à l'œuvre, sans que l'analyste puisse travailler avec l'analysant pour lui montrer que c'est lui qui est censé savoir. La fiction qui s'opère dans le transfert reste une fiction utile, elle remplit par un leurre, un certain vide de compréhension et une absence de maîtrise (Cléro, 2012 ; Laplanche *et al.*, 1981).

Au final, la démarche participative A21L s'est trouvée encadrée par le consortium de bureaux d'études, selon une démarche éprouvée que les habitants, élus, administratifs, non-élus considèrent comme étant efficace, mais dont les temporalités enfermantes ont soulevé des résistances. Le GTAL a pu faire émerger une association citoyenne « Aspet durable », témoignant d'une autonomisation instituante du groupe des acteurs locaux impliqués. Cette association a reçu un soutien intéressé de la mairie, non sans une certaine méfiance. La catastrophe et controverse environnementale a joué un rôle non négligeable dans la relégation au second plan du projet territorial A21L, mais non exclusif. La temporalité de la controverse avec ses contraintes et exigences juridiques en termes d'énergie politique s'est imposée sur celle plus lente et moins prégnante de la démarche A21L, qui n'a pas profité du même engagement ni de la même implication.

5.3 Les temporalités « éducatives » mobilisées par la dynamique dialogique de la démarche A21L et les types de rapport au savoir concernés

Nous relatons ici un épisode de la démarche participative A21L qui nous paraît témoigner de la mise en œuvre temporalités environnementales éducatives et de leur l'intérêt, même si ces dernières le furent de manière fortuite.

Le Tableau 5.6 rend compte d'énoncés socioécologiques qui ont été formulés dans un second temps par rapport au 1er atelier participatif (GTAL1) qui devait accoucher des énoncés socioécologiques discutés et formulés à l'issue de ce premier atelier participatif intervenant dans la phase dite du diagnostic « partagé ». Ce 1er atelier participatif portait sur la thématique des patrimoines. Autrement dit, *a priori*, potentiellement sur la thématique qui recoupe le plus grand nombre d'énoncés et d'actions socioécologiques, et ce malgré la dilution de la substance environnementale en jouant sur les ressources offertes par l'ambigüité du terme patrimoine (naturel et

bâti). Pour rappel, les trois thématiques détaillées et imposées aux acteurs correspondaient aux énoncés suivants :

- les patrimoines, la gestion raisonnée des ressources naturelles et des déchets, la maîtrise de la consommation de l'espace ;
- l'aménagement du territoire, les modifications des modes de consommation et de production, le développement des modes de transport propres et de mobilité durable ;
- le développement social et culturel équitable et solidaire, la solidarité internationale et la coopération décentralisée, la démocratie locale et participative.

Le 1er atelier participatif s'est caractérisé davantage par une dynamique dialogique de type monodialogique ou la modalité de l'exposé avec un faible gradient dialogique (cf. Figure 2.3), alors que la thématique « Patrimoines » est la plus ambitieuse par le sujet abordé et les ajustements nécessaires en termes de conception de l'environnement dans ses relations au « développement » au regard d'un projet territorial. La temporalité participative s'est vue amputée par une temporalité discursive expositive à dominante monologique, ce dont le compte rendu du 2e GTAL témoigne : « le groupe de travail ne s'est pas exprimé sur ces sujets qui sont donc abordés lors du présent atelier » (A21L-c.r.GTAL2).

Tableau 5.6 Énoncés proposés par les acteurs-habitants pour la thématique « Patrimoines » lors du 2e atelier participatif (Consortium de bureaux d'études, 2007)

	ÉNONCÉS SOCIOÉCOLOGIQUES POUR LA THÉMATIQUE PATRIMOINES
PATRIMOINES	**FAIBLESSES**
	Peu d'agriculture biologique
	Absence de gestion de la forêt privée
	Pas de suivi scientifique de la forêt (faune et flore)
	Réintroduction maladroite et sans concertation d'un prédateur (ours)
	OPPORTUNITÉS
	Développement de l'agriculture biologique
	Sensibilisation des propriétaires forestiers[198]
	Regroupement en association des propriétaires forestiers
	Vente de biens par les Domaines
	Mise en commun de moyens techniques pour lutter contre la déprise agricole
	Gestion de la faune sauvage et sensibilisation des usagers de l'espace[199]

Nous pouvons dégager plusieurs remarques : (a) ces énoncés socioécologiques pour la plupart recentrent la thématique très large des « Patrimoines », sur des problématiques environnementales qui témoignent d'enjeux et de solutions ciblés propres à ce territoire, pour la plupart. Cela témoigne de la valeur de leur expérience issue de la pratique quotidienne de leur territoire de vie, et donc de la pertinence de l'usage de leur savoir environnemental, élaboré ici de manière pleinement dialogique puisqu'intégrant une phase de réflexivité. (b) À noter le rôle joué par la dynamique éducationnelle de la « sensibilisation » socioécologique ciblée sur des actions concrètes. Cela témoigne de la volonté des habitants de cet atelier de partager et

[198] L'énoncé proposé par le GTAL 2 était initialement : « Sensibilisation des propriétaires de forêts privées au travail en commun ».

[199] Ces deux énoncés n'en faisaient qu'un initialement : « l'amélioration de la gestion de la faune et la mise en place de moyens techniques pour entretenir l'espace (haies, fougères) » c.r.GTAL2.

d'approfondir leurs connaissances socioécologiques, notamment procédurales (le comment faire) et conditionnelles (selon quelles conditions et dans quelles circonstances). La démarche éducationnelle se veut ancrée dans les réalités socioécologiques et contextuelles du territoire de vie des habitants. (c) Ces énoncés ayant donc profité d'une réflexivité des habitants impliqués dans les ateliers participatifs, non seulement suggéraient des perspectives de solutions originales et pertinentes sur le plan local, mais font aussi la part belle à des procédures de mise en commun des savoirs (manque de suivi scientifique de la forêt, sensibilisation des propriétaires de forêts privées au travail en commun), des réflexions (Réintroduction maladroite et sans concertation de l'ours, absence de gestion privée de la forêt) et de pratiques (Mise en commun de moyens techniques et de savoirs sur les espaces socioécologiques concernés, en creux, regroupement en association des propriétaires forestiers). En effet, l'énoncé « amélioration de la gestion de la faune et la mise en place de moyens techniques pour entretenir l'espace (haies, fougères) », initialement proposé se trouve remplacé par l'énoncé « Gestion de la faune sauvage et sensibilisation des usagers de l'espace ». Ce dernier est vague, voire abscons, dans sa seconde section.

L'énoncé proposant la piste d'un « travail en commun » autour de la forêt dans sa formulation initiale (cf. note 198) a été reformulé en « sensibilisation des propriétaires forestiers ». La partie de l'énoncé portant sur le travail en commun qui qualifiait la nature de la sensibilisation a été écartée, au profit d'une sensibilisation des propriétaires forestiers sans thème ciblé, indéterminé sur le plan de la

référence[200]. Cet aspect vraisemblablement écarté, car sensible au regard des intérêts des propriétaires, dont l'ONF. Et pourtant, la question de la gestion de la forêt, abordée par la notion de « travail en commun » ouvre sur des enjeux socioécologiques et démocratiques à la fois anciens en même temps que très actuels, puisqu'ils sont susceptibles de réactiver des mémoires environnementales denses (du type des mémoires-messages, d'une mémoire narrative à construire, voire d'un travail d'enquête et de repérage à partir des mémoires empreintes (cf. section 5.2.1).

En effet, l'un des problèmes socioécologiques fondamentaux reste l'enfrichement – même si celui-ci est rarement perçu par les non locaux −, mais également l'accès et la mise en valeur des espaces montagnard et forestier. Or, actuellement de nombreux bois appartenant à des centaines de propriétaires privés pourrissent sur pieds dans les forêts de l'Aspétois, car ces mêmes propriétaires ne peuvent ou ne veulent entretenir la ressource pour des raisons de coûts, de faisabilité ou de pénibilité, ou encore par crainte à l'égard de la crise économique. Cette crainte est de l'ordre du sentiment diffus d'incertitude économique, activant et se nourrissant de l'imaginaire de la crise. Ils préfèrent donc thésauriser leur capital qui pourrit sur pied[201]. Méfiance, incertitude, désynchronisation des temporalités socioécologiques, absence de solutions claires, conflits de valeurs et de compréhension rappellent ici la

[200] Cet énoncé caractérisé par une indétermination référentielle dans sa formulation tronquée par rapport à sa formulation initiale (sensibilisation au travail en commun), affaiblit sa pertinence. Il n'a pas été retenu pour figurer dans les 66 actions structurantes de l'A21L, ce qui paraît logique (restera dans la plaquette finalisant les actions à mener de A21L l'énoncé vague : « Information de la gestion forestière » dans l'axe 1). Mais les autres énoncés socioécologiques qui résultaient de ce moment de réflexivité ouvraient sur des pistes collectives concrètes relevant de la construction du commun n'ont pas été davantage retenus. Les énoncés faisant appel à des solutions instituées dominent l'A21L.

[201] Entretien informel au sommet du Col de Larrieu, avec un habitant âgé, porteur d'une expérience de vie dense au sujet de la mise en valeur des pentes et bois d'Aspet, dont les remarques et analyses ont été confirmées par les entretiens semi-directifs individuels.

multidimensionnalité des problèmes pernicieux (*wicked problem*) caractérisant les problèmes environnementaux.

Ces remarques tendraient à montrer que lorsque du temps de réflexion est laissé et utilisé de manière praxique – la réflexion étant une composante de la dialogique en tant qu'effet temporel du dialogue mené sur ses propres raisonnements et savoirs –, dans le cas présent, les faits socioécologiques s'imposent, en toute cohérence avec une thématique environnementale, même diluée dans une thématique patrimoniale. Or, ce qui ressort de la façon dont les ateliers ont été menés renvoie plutôt un usage du temps au sein de la dynamique dialogique, qui justement ne laisse pas suffisamment de place à la réflexion, au travail d'élaboration des savoirs en collaboration.

Les acteurs-habitants semblent donc s'être saisis d'une opportunité (un nouveau *kaïros*) pour fabriquer du sens à travers une pratique discursive qui produit un savoir socioécologique, tout en témoignant d'un rapport au savoir de l'ordre du projet communautaire dans une visée de transition socioécologique. Il est d'ailleurs possible que des discussions aient eu lieu après le premier forum et le premier atelier participatif au regard du cadre temporel et dialogique enfermant et d'une dynamique éducationnelle hétéronome comme en témoignent les entretiens, notamment des membres du groupe dit des écologistes, mais pas seulement. Ce temps de réflexion entre le premier et le second atelier participatif portant plus spécifiquement sur des questionnements socioécologiques nous semble être une opportunité dans l'ordre de la formativité, suivant les travaux de Pineau et Galvani (2017), un *kaïros*, en tant qu'il est un point critique dans le champ de la métis, « ce flair appliqué aux réalités mouvantes, cette intelligence rusée […] portant sur le contingent… et qui permet à l'action humaine de s'exercer dans des circonstances infiniment variées » (Trédé, 1992, p. 12, cité dans Pineau, 2000 p. 122). En cela, les participants aux premiers

ateliers participatifs témoignent d'un esprit d'autonomisation et d'un pouvoir instituant. Pour rappel (cf. section 1.2.1) suivant Castoriadis (1990, p. 138), « la société, en tant que *toujours déjà* instituée [ici, les ateliers participatifs], est autocréation et capacité d'auto-altération [ici, les propositions "alternatives" des acteurs-habitants], oeuvre de l'imaginaire radical comme instituant [l'appel à une transition écologique par les Communs] qui se fait être comme société instituée et imaginaire social chaque fois particularisé [le cas présent du projet territorial au sein d'une démarche participative Agenda 21 local] ». Par ce *kaïros*, c'est l'imaginaire radical instituant qui émerge, l'« infra-pouvoir » de l'institution de la société qui s'exerce selon Castoriadis (1990, p. 144) en tant que l'infra-pouvoir est « cette manifestation et dimension du pouvoir instituant de l'imaginaire radical », antérieur à tout « pouvoir explicite »[202], avant « toute domination », pouvoir explicite qui se manifeste le plus souvent par l'institution au sens commun (gouvernement, mais aussi individu exerçant un pouvoir explicitement, ici la démarche A21L) et qui forme un couple dialectique avec l'infra-pouvoir instituant de l'imaginaire radical.

Mais cet infra-pouvoir a besoin pour s'exprimer de manière constructive de temporalités démocratiques. La réflexivité libérée de manière fortuite institue la possibilité de cette « formation de temps formateurs », en ce sens que toute *temporalité éducative* exprime un « double rapport du temps à l'éducation », comme

[202] Pour Castoriadis (1990, p. 151 et s.), le pouvoir explicite correspond aux « *instances pouvant émettre des injonctions sanctionnables* » (le litige de la *dikè*). Il est « comme enraciné aussi dans la nécessité de la décision quant à ce qui est à faire et à ne pas faire eu égard aux fins (plus ou moins explicitées) (*le télos*) que la poussée de la société considérée se donne comme objets. Mais ce pouvoir explicite appartient à tout le corps des citoyens, en ce sens qu'il exprime la position du *nomos*, aux côtés de la *dikè* et du *télos*. Le pouvoir explicite est plutôt associé à la dimension *du* politique dans le système théorique de Castoriadis, dimension toujours présente dans toute société, tandis que *la* politique relèverait du *nomos* et serait plutôt, selon le modèle de la Grèce ancienne de Castoriadis, la mise en question explicite de l'institution établie de la société, dont les grandes parties pour le cas des Grecs anciens selon cet auteur, n'auraient « rien de « sacré », ni de « naturel », mais relèverait du *nomos*, en tant qu'il est « ce mouvement démocratique qui s'attaque à ce que j'ai appelé le pouvoir explicite et vise à le réinstituer » (p. 155).

condition de toute œuvre éducative, influe radicalement sur les effets de sens qu'elles visent ou improvisent, « qu'un surcroît de lenteur ou de précipitation peut ruiner » et en retour, est « *objet* de praxis éducatives » (Lesourd, 2006a ; Pineau, 2000). Pineau (2000, p. 2) considère en effet que « ces temps formateurs sont trop importants pour être seulement ceux des formations instituées […] », et qu'ils sont avant tout « des conquêtes à opérer continuellement avec des temps qui ne le sont pas, des contretemps qui déforment ou conforment ou au contraire ouvrent des entre-temps d'où peut jaillir une temporalité personnelle, une histoire, une chronogénie ». Cela rejoint la posture de Castoriadis qui insiste sur les limites du contrôle du pouvoir explicite, notamment par la temporalité politique, « à moins de transformer ses sujets en automates ayant complètement intériorisé l'ordre institué et à construire une temporalité recouvrant d'avance tout à-venir ; tâches impossibles étant donné ce que nous savons de la psyché, de l'imaginaire instituant, du monde ».

Si nous ne pouvons écarter toute intention idéologique d'un côté comme de l'autre, il semble ici que l'usage et l'expérience de ce « temps » de réflexion soient la condition de la production d'énoncés socioécologiques tournés vers le Commun. Ce temps de réflexion saisi par les habitants ouvre sur une volonté d'instituer une autre société par une certaine dynamique collaborative, dialogique, avec l'institué encore à ce moment-là, dynamique que l'on pourrait qualifier d'écoformatrice, tentant par ces énoncés socioécologiques d'intégrer des pistes autonomisantes, articulées sur un « faire en commun », depuis une temporalité et un projet institué. En ce sens, une telle

dynamique s'inscrit dans une *paideia*[203], cette volonté d'éducation orientée vers la chose publique dans le sens d'une élévation de l'individu et de ses intérêts particuliers vers une pensée du commun, de la communauté politique, avec la volonté de discuter des contradictions, des tensions que portent les citoyens lorsqu'ils construisent un problème politique (*probouleuma*).

En conclusion, en termes de temporalités éducatives relatives à l'environnement, deux moments de kaïricité émergent : dans l'ordre chronologique, celui entre le 1er et le second atelier participatif de la phase dite du « diagnostic partagé » qui vient d'être relaté, et la bifurcation citoyenne entre le 4e et le 5e atelier participatif de la phase stratégique, qui entraîne la création de l'association citoyenne « Aspet durable » (cf. section 5.1.2). Cette notion de kaïricité à la suite des travaux et de l'hypothèse de Jalabert (2010, p. 6) renvoie à « une kairicité des situations d'éducation et de formation – marquées notamment par l'incertitude, la mouvance et la résistance » ou pour les travaux de Lesourd (2001, 2006a) et de Galvani (2006), de manière plus existentielle, « des moments opportuns (*kairos*) d'où émerge le bon geste dans la dimension pragmatique de l'autoformation » (p. 68), mais aussi dialogique, croisant ici l'écoformation et écocitoyenneté, dans le rapport au savoir environnemental impliqué par les propositions portées par les énoncés socioécologiques. La temporalité éducative se manifeste par un rapport au savoir qui mobilise le double

[203] Castoriadis (1990, p. 171) définit la *paideia* des citoyens comme « la formation (toujours sociale) d'individus qui ont intériorisé à la fois la nécessité de la loi et la possibilité de la mettre en question, l'interrogation, la réflexivité et la capacité de délibérer, la liberté et la responsabilité ». J.-P. Vernant (1996, p. 137 et s.) à son propos évoque une filiation entre mythes dans la Grèce ancienne, notamment celui proposé par Platon dans la République, articulant le fleuve « *amélès* » et la « *mélétè thanatou* », autrement dit, soulève l'enjeu entre la mémoire et l'oubli au miroir des désirs et du relâchement de l'âme face à des exercices de mémoire fondant la *paideia*, entreprise collective de mémoire qui seule peut contrecarrer ce fleuve en devenir du temps, toujours fuyant dans l'oubli, à l'image de la vie corporelle. Où ce qui se joue à travers l'évolution des mythes et des réflexions religieuses et philosophiques opérant dans la Grèce ancienne est l'émergence d'une éducation toujours plus technique axée sur l'enjeu de la mémoire et de l'oubli, de la temporalité individuelle et collective, sur fond de salut de l'âme et de permanence mémorielle.

rapport du « temps » (ou de la durée réfléchie, pensée) à l'éducation caractérisant la notion de temporalité éducative. D'une part, la durée réflexive − et plus complètement, dialogique − laissée entre les deux ateliers conditionne l'élaboration d'énoncés socioécologiques avec de forts effets de sens. Cette signifiance est axée sur une transition écologique et ouvre sur des actions et des solutions qui font société, communauté politique, en étroite relation avec les réalités socioécologiques (la forêt, l'enfrichement, l'élevage, l'alimentation par exemple). D'autre part, de tels énoncés socioécologiques portent une *praxis* socioécologique incluant des temps écoformateurs (les énoncés incluent une dimension écoformative) avec des solutions concrètes, collectives qui semblent à portée des citoyens face à l'impératif de changement nécessaire devant la trajectoire développementiste actuelle éminemment problématique. Si la discussion avec des solutions plus technicistes reposant sur des savoirs technorationnels ou logico-formels semblait opportune, il semble que les énoncés socioécologiques aient subi progressivement un cadrage sous la forme d'un lissage des énoncés, par le biais d'une réduction langagière préférant laisser un certain flou, une ambigüité dans l'interprétation.

Pour la sociologie de la traduction et des Sciences, technologies et société (*Science and technology studies*), ces deux courants sociologiques développés en France notamment par des auteurs tels que Callon, Lascoumes et Latour, entre autres, il s'agit d'opération de traduction[204] ou de transcodage (notion inspirée du vocabulaire électronique, renvoyant à des opérations de transcription d'instructions d'un programme dans un autre code interne ou externe). Dans son ouvrage sur l'éco-pouvoir centré sur le champ de l'environnement, Lascoumes (1994, p. 23) définit le transcodage est une comme « l'ensemble de ces activités de regroupement et de

[204] L'opération de traduction peut se définir comme un processus de reformulations et de déplacements des représentations qui affecte un objet circulant au sein d'un système d'action (Mandada, 2013).

traduction d'informations et de pratiques dans un code différent ». Il précise que les opérateurs diffus d'un tel transcodage (les médias, les administrations, les associations) agissent en tant que tiers, dotés d'un pouvoir autonome d'intervention en forme de pouvoir de requalification, de mise en relation d'éléments épars et de jugement. L'autorité sociale et la capacité de mobilisation autonome de tels opérateurs assurent la cristallisation et la mise en visibilité politique des problèmes. Lascoumes insiste sur le fait que le transcodage présente des caractères proches des activités de « mise sur agenda », mais que ces opérations ne tendent pas directement vers une prise de décision. Les opérations de transcodage interviennent en amont de l'action, mais également en aval. En amont, elles constituent un préalable à la mise sur agenda en offrant « une matrice de qualification et un réceptacle d'action déjà structurés. Elles créent le cadre cognitif de construction des problèmes, profilent des projets d'action et légitiment ainsi les entreprises ». En aval des décisions publiques, elles opèrent « en assurant, en écho, leur cadre de réception, d'interprétation et d'adaptation ».

Il nous semble que le lissage des énoncés produits par les acteurs-habitants corresponde à de telles opérations, d'autant plus que la temporalité agendaire composite (Boutinet, 2004b) est au cœur de ce cadrage. En effet, les « temps » de dialogue et de réflexion se trouvent limités. Cela correspond à des temporalités « éducatives » telles qu'étudiées par Lesourd (2006a), à savoir l'usage de temps enfermés et enfermants. Ces temporalités instituées encadrent et commandent les échanges participatifs (temps enfermants) et sont vécues comme aliénantes par une partie des citoyens impliqués (temps vécus comme enfermés).

5.4 Les temporalités environnementales des acteurs-habitants au sein d'un « territoire de projets » et leurs expressions en termes de rapport au savoir

Cette section rend compte des temporalités socioécologiques mobilisées par les habitants au sein d'un « territoire de projets ». En effet, ce territoire est à la fois leur territoire de vie quotidienne, mais également, un territoire traversé par des projets divers, personnels et surtout collectifs. Les temporalités socioécologiques et les énoncés concernés sont donc moins directement liés à la démarche participative A21L en tant que telle, mais portent cependant sur la préoccupation, l'usage et l'expérience des habitants en ce qui a trait aux « temps » impliqués dans leur relation aux réalités socioécologiques. Elles éclairent leurs positionnements, notamment dans la relation qu'ils entretiennent au projet territorial, au regard de leur projet de vie. Elles sont verbalisées dans le cadre des entretiens semi-directifs individuels[205].

Dans notre guide d'entretien, une partie portait spécifiquement sur les temporalités environnementales. Ces temporalités socioécologiques seront présentées en trois sections. La première section présentera des temporalités socioécologiques en lien étroit avec le rapport au savoir de l'habiter des habitants et plus spécifiquement de l'habiter de la Nature ; la seconde section est centrée sur le rapport aux changements socioécologiques au sens large et plus spécifiquement aux changements climatiques ; la troisième section porte sur les temporalités socioécologiques impliquant une dimension éducationnelle et formative.

[205] Huit entretiens ont été étudiés en détail. Il y a équilibre entre genres et entre appartenances groupales et communautaires au regard des prises de position participatives, c'est-à-dire, entre groupe dit « écologiste » et groupe dit « développementiste ».

Le guide de l'entretien engageait les habitants à revenir sur leur parcours de vie précédant le moment de la mise en œuvre de la démarche participative, en lien avec leur rapport à l'environnement (rapport au savoir d'ordre existentiel orienté sur la formativité de l'acteur-habitant en relation avec l'environnement et dans une certaine mesure l'écoformativité telle que je l'ai définie[206]. Plusieurs questions portaient plus spécifiquement sur la sensibilité des habitants aux temporalités environnementales (*ANNEXE C*), aux paysages qui changent, la prise en compte éventuelle de ces changements dans les dialogues entre habitants et dans les choix politiques. Les questions de l'entretien sollicitaient également la mémoire environnementale des habitants associée à leur habiter socioécologique, en leur demandant de manière virtuelle quelle photographie ou quel objet ils conserveraient s'il devait quitter leur lieu de vie actuel. Nous nous appuierons sur ces photographies de paysages ou d'objets, imaginaires ou réelles commentées qui viennent en illustration de certaines des questions du guide des entretiens individuels (photographies que j'ai moi-même prises, le plus souvent possible, avec la personne concernée, ou bien prise après coup, suivant les indications des participants aux entretiens), afin de densifier les descriptions, en rapport avec la spatialité de l'habiter de l'acteur et les réalités socioécologiques en jeu. Des mémos rédigés à l'issue d'observations de type ethnographique seront ponctuellement utilisés dans la perspective d'une densification des descriptions.

Les énoncés relevés expriment donc un rapport au « temps » par l'usage, l'expérience et la préoccupation du « temps » (de la durée ainsi que des instants, des évènements structurant la vie, le récit de vie de l'acteur), en lien avec deux types de rapport au

[206] Pour rappel, l'écoformativité est ce triple rapport formatif de *co-appartenance* entre la personne et le monde, et *d'apparentement* entre l'humain et le non-humain et retour sur soi, une *réflexivité critique* sur son habitabilité *socioécologique* impliquant une mise en perspective critique de ce retour sur son expérience de vie au regard des temporalités environnementales mises en œuvre (cf. section 2.2.1.3).

savoir principalement, le rapport au savoir de l'habiter de la Nature, centré sur l'espace résidentiel à l'épreuve du voisinage autrement dit, de la cohabitation qui recoupe un rapport au savoir existentiel impliquant formativité et écoformativité de l'acteur-habitant. Ici, le projet de vie prend donc le pas sur le projet territorial.

5.4.1 Les pratiques de la Nature en lien avec l'habiter résidentiel

Les premières temporalités qui ressortent des énoncés portent sur les pratiques de la Nature associées au lieu de résidence considérant les temporalités socioécologiques mises en œuvre. Pour les personnes non impliquées dans les activités agricoles, le ressenti est celui d'un manque de temps pour profiter de la Nature : « Je manque de temps pour des pratiques de Nature. Ma maison est implantée dans la Nature. Ce rapport est essentiel pour moi » (Vb.Cl) ou encore, « j'aime me balader dans les bois, mais je manque un peu de temps. J'y arrive davantage au printemps ou l'été quand je suis en congé » (Vb.Ti). La Nature se pratique en marche solitaire, parfois en fin de semaine avec les petits-enfants, les amis, permettant d'optimiser les temporalités socioécologiques associées au ressourcement, croisant les échanges avec la Nature et ses proches, autrement dit, une dynamique dialogique où la Nature, le bois, son ambiance par exemple, est un véritable actant, jouant un rôle décisif dans le déclenchement d'un certain dialogue entre humains, mais aussi ouvrant sur une communication étroite avec la Nature, ouvrant sur des temporalités de nature interréflexive. Cependant, le cadre temporel reste marqué par la prégnance de l'agenda hebdomadaire dépendant de l'activité professionnelle vécue comme intense.

Dans le cas d'un habiter résidentiel qui recoupe l'activité professionnelle agricole, c'est la saison de l'hiver qui permet de profiter d'un rapport à la Nature. Ce rapport est alors appréhendé d'une autre manière : « un bel hiver où il y a de la neige, où on

est bloqué, avec la forêt de cristal, c'est beau et nourrissant. Les ballades dans les sous-bois sont féériques. Ça fait une vraie pause » (Vb.Da). Ce rapport à la Nature recoupe un rapport au savoir existentiel, non sans lien avec un imaginaire néorural qui intègre un certain « rêve de vie » (Levinson, 1978) d'un retour à la Nature adossé à la confrontation à une Nature sauvage, vécue selon deux polarités, celle de l'adversité liée à l'âpreté des conditions de vie sur des terres difficiles (temporalités socioécologiques axées sur la ressource, voire la source, ici le sol, les conditions climatiques, les autres qu'humains, animal et végétal), et celle d'une Nature féérique (temporalités socioécologiques axées sur le ressourcement suivant les travaux de G. et C. Bertrand).

Tim profite d'un ancrage ancien au sein de l'espace pyrénéen et aspétois, qui facilite sans doute une réflexivité sur l'évolution de son rapport à la Nature ancrée dans ce territoire :

> Ce qui m'est précieux, c'est de ne penser à rien ! Mais je vais être attentif à plein de choses, les bruits, les odeurs. Ce contact avec la Nature, je sens que j'en ai beaucoup plus besoin maintenant. À 20 ans, les ballades, c'était plus pour aller chercher des champignons, alors que maintenant, je ne les cherche même pas, parce que j'ai plus envie de m'imprégner autour. J'essaie de préserver ces moments.

Aux temporalités écoformatives évoquées par les travaux de Lesourd et Pineau telles que les rythmes circadiens, naturels annuels et climatiques − ces deux derniers étant sollicités dans la perspective évoquée par Danny à travers sa pratique de Nature en famille et en forêt montagnarde l'hiver −, un rythme hebdomadaire, voire pluriannuel, peut exister, renvoyant aux conquêtes sociales des congés payés. Temporalités socioécologiques contraintes par l'agenda social, elles se pratiquent en fin de semaine, mais aussi lors des congés, ou encore en pleine semaine, sur des créneaux

négociés, rendus possibles par une confiance instaurée dans le milieu de travail pratiqué.

Par ailleurs, le besoin de Nature est plus prégnant que durant la jeunesse. Mais il est surtout vécu de manière différente ; la médiance a donc évolué selon l'histoire et le cycle de vie. L'attention à la Nature, l'attachement au milieu de vie, l'apparentement ressenti avec la Nature semble beaucoup plus fort que durant la jeunesse. Le propos de Tim met en lumière cette « éducation de l'attention » selon l'expression de l'anthropologue Ingold (2018), une « éducation prolongée », une observation des êtres alentour, humains et autres qu'humains sur le modèle de l'observation participante, un engagement de l'être dans le milieu qui se fait donc sur la durée, tout au long de la vie. Ce ressenti confirme les hypothèses de Pineau et Lesourd. L'écoformation (cf. section 2.2.4.4), ce troisième pôle de la formation, le plus discret et le plus silencieux, également oublié, voire refoulé, « ce tiers trop longtemps exclu de l'environnement matériel », véritable défi historique, vital à relever pour « construire une société vivable et viable » (Pineau, 2003) est ici à l'œuvre, favorisant une habitabilité terrestre entre humains et autres qu'humains qui renouvèle la normativité sociale sur des bases socioécologiques.

À travers le *sentiment d'apparentement* avec la Nature, des liens de co-appartenance se tissent avec la communauté biotique, entre les chaines trajectives. Autrement dit, le tissage relie les chaines métaboliques des besoins fondamentaux de l'être (somatisation de ce vide nécessaire par l'oubli de soi dans cette même communauté biotique), au rythme de la marche, retrouvant le « réflexe », l'attention principielle en Nature, réflexe structurant les premiers temps des temporalités formatives telles que définies par Honoré (1977), et les chaines métaphoriques de l'existence humaine (cosmisation de l'être au monde par une technique fondamentale, le langage), par des pratiques discursives qui à l'aide du langage partagé « entre soi » − dialogique d'ordre

réflexivité ou inter-réflexif −, en confiance avec les proches, tentent de construire une signifiance. En cela, une telle pratique témoigne d'un rapport au savoir dialogique qui crée du commun par un discours, voire un récit dont nous pouvons supposer que son souvenir se trouve conforté par le rythme de la marche en Nature, ce temps de relâche hebdomadaire si essentiel pour plusieurs acteurs. L'écoformativité de l'adulte–apprenant est sollicitée, par la recherche des bienfaits d'une relation plus approfondie avec la Nature. Ce sentiment d'apparentement est associé à une certaine maturité, le rôle accru joué par ces paysages habituels, ancrés dans la mémoire environnementale personnelle et phénoménologique, mais non moins partagée. Cette configuration actorielle et situationnelle met en oeuvre une certaine *reliance* avec l'environnement (cf. section 2.2.1.3), par le partage et le dialogue avec les proches, qu'il s'agisse de générativité ou de sollicitude avec le cercle d'amis pour reprendre les propositions d'Erikson. Il semble donc que cette réflexivité sur le rapport à la Nature au regard de sa propre histoire de vie recoupe l'écoformativité telle que nous l'avons envisagée. Celle-ci associe sentiment d'apparentement et co-appartenance entre soi et le monde voire de conaturalité avec l'environnement (Honoré) et prend appui sur un processus de différenciation-intégration qui fait jouer des polarités telles que l'intériorité-extériorité, un rapport d'altérité plus subtil et holistique, à savoir un sentiment d'appartenance à une communauté biotique tout en ayant conscience d'en être distinct, retrouvant les propositions de Searles.

À la différence de Tim, Danny ne se situe pas à la même saison ou phase de vie sur le plan temporel. Sa « structure de vie »[207] est vécue de manière très différente

[207] Selon Levinson (1980), la structure de vie est un concept qui souhaite pallier certaines déficiences des théories du développement adulte en inscrivant ce concept dans une perspective psychosociale, croisant perspective adaptative et évènements marquants ; le modèle étant centré sur la structure de vie entendue comme une sorte de schéma (*pattern*) sous-jacent de la vie d'une personne donnée à un temps donné de sa vie, dans la théorie des systèmes ouverts, elle fait office de frontière, de sas entre la structure de la personnalité et la structure sociale, gouvernant la relation entre les deux (Houde, 1999, p. 125).

(envisagée d'après les travaux de Levinson [1986, entre autres], selon trois angles, par l'univers socioculturel, par le rapport à soi (le *self*) en lien avec l'environnement (désirs, conflits, anxiétés, etc.), par la participation au monde selon les divers rôles joués (citoyen, travailleur, mari, mère, etc.). Et pourtant, Danny perçoit de manière projective cette écoformativité : « Je pense qu'à un certain moment, si tu lâches suffisamment, tu arrêtes la confrontation et tu es la Nature. Mais c'est un chemin qui est très long. Arrivé à ce stade, tu as dépassé les problèmes, tu es dans le milieu, tu appartiens au milieu, tu es le milieu, le reste… ». Il est surprenant que des profils actoriels aussi différents se retrouvent, l'un dans l'expérience de l'écoformativité, vivant cette attention de manière très pragmatique, mais non moins réflexive ; l'autre à partir d'une crise existentielle et d'une confrontation avec la Nature qui n'oblitère pas pour autant une réflexivité portant sur la temporalité écoformative à l'œuvre, selon un cheminement de vie propre et un sentiment d'apparentement et de co-appartenance avec le milieu, attendu.

Pour Sacha, la relation à l'espace résidentiel témoigne d'un moment de vie empreint d'une certaine radicalité socioécologique, non sans convergence avec les projets des habitants néoruraux :

> J'ai fait l'acquisition d'une propriété dans la montagne pour pouvoir mettre en pratique tout ce que j'avais envie de faire, un « laboratoire d'expérimentation » ! J'ai acheté un bout de terrain avec une vieille ruine dessus, une grange foraine, […] et je me suis attelé pendant 10 ans à reconstruire ce bâtiment selon des principes qui pour moi étaient les plus écologiques possible et sans assistance. Le principe était vraiment de tout faire à la main comme le faisaient nos ancêtres, mais avec la difficulté de ne pas profiter de la main-d'œuvre disponible de l'époque. Donc, j'ai pris le temps de le faire pierre après pierre, truelle après truelle, j'ai tout remonté à la main, j'ai cherché des bouts de bois dans la forêt et j'ai remonté cette grange. C'est un bâtiment emblématique de la culture pyrénéenne, issu de la culture pastorale nomade. […] Finalement, un peu comme un pionnier qui va conquérir des territoires dans le Québec, qui défriche et fait sa cabane au fond des bois ! On y vit en famille depuis 4 ans. (Vb.Sa)

Ce moment de vie s'étend sur une temporalité socioécologique de l'ordre de la décennie. Il s'inscrit, semble-t-il, dans un rêve de vie qui se nourrit d'une expérience écoformative et un rapport au savoir où le désir de savoir – environnemental − et l'utopie prennent forme, non sans douleur et recherche de confrontation avec la Nature (cf. section 5.4.2). Ce rapport au savoir de l'habiter de la Nature recherche la relation à une Nature sauvage (*Wilderness*), fantasmée tel que déclinée en Amérique du Nord. Mais la tension générée par ce projet d'autoformation et d'autonomie socioécologique entraîne une coupure envers le système social que Sacha analysera comme problématique avec sa famille, en ce sens que la dépendance envers la société contemporaine adossée à son système de ressources et d'énergie fossile relativisera la pertinence d'autonomisation, rejoignant le constat de Danny. Ici, le dilemme du lieu résidentiel et la descente vers une résidence en vallée témoignent d'une transformation de la structure de vie qui ne convient plus. Ce constat peut être éclairé par les deux critères de satisfaction (*satisfactoriness*) de la structure de vie proposés par Levinson (1986), à savoir la *viabilité (viability)* de la structure de vie dans le monde extérieur, au regard de la société d'une part, et d'autre part, la *convenance (suitability),* entendue comme une structure de vie étant appropriée au Soi (*Self*) selon les traductions proposées par Houde (1999, p. 127). Plusieurs composantes de la structure de vie telle que la définissent Levinson et *al.* (1978) ne conviennent plus, qu'il s'agisse des relations en lien avec la vie professionnelle tant que familiale ou qui se manifestent par un conflit de valeurs internes (autonomie, idéal du pionnier et ressources territoriales nécessaires, face aux responsabilités professionnelle et familiale, par exemple).

Ces temporalités socioécologiques décrites sont « écoformatives », en cela qu'elles libèrent un espace, une durée, une pratique (inter)-réflexives, nourrissantes pour l'être humain qui se trouve immergé dans les contingences multiples de sa vie. Cependant, à un second niveau d'analyse, elles apparaissent ambivalentes. Ces temporalités

socioécologiques sont remises à plus tard (y compris l'idée de forêt hivernale en famille qui est évoquée à l'occasion de leur absence en lien avec les changements environnementaux, notamment climatiques) pour Danny, ou dépendantes d'un agenda assez rigide pour Tim et d'autres, ou encore intenses et limitées sur un moment de vie précis bien qu'assez long pour d'autres comme Sacha. Suivant Lesourd (2001) et Pineau (2000) de telles temporalités témoignent d'une certaine schizo-chronie (coupure de temps), autrement dit d'usages, d'expériences, de préoccupations temporelles marqués par une pression temporelle agendaire à l'exemple de Tim.

Cet agenda « optimise » les temps de relâchement, les temps de vacances, les « temps pour être » ou « temps pour soi » et configure les temporalités de manière à les synchroniser sur un « attracteur étrange », le travail hebdomadaire qui se cristallise temporellement par l'agenda. Ce cadre temporel agendaire donne une impression d'ordre, mais peut se trouver bouleversé par des évènements imprévus que l'outil tente vainement de « contenir ». Or, ce synchroniseur des temps sociaux qui rythme les rythmes, entre souvent en conflit avec les temporalités socioécologiques de type circadien, annuel, climatique, voire chronobiologique d'ordre métabolique (Lesourd, 2001 ; Pineau, 2000 ; Reinberg et Ghata, 1964). Ces temporalités sont souvent victimes d'une telle configuration clivante établie à partir de la temporalité hégémonique et souvent aliénante du travail. Comme le rappelle Lesourd (2001), ces synchroniseurs pathogènes orchestrant des schizo-chronies malgré ou par les temporalités agendaires peuvent entraver « le processus de formation du mythe personnel, épinglé sur l'étaloir d'un imaginaire social pragmatique - progrès, productivité, projet (Fabre, 1994 ; de Gaulejac, 1998). Or, pour Tim, considérant les tensions professionnelles fortes vécues, le cloisonnement agendaire mis en œuvre permet de dégager des « temps pour soi », certes sur des durées limitées, mais régulières dans la Nature. Tim reconnaît, à la différence de certains collègues, ne pas

avoir de troubles du sommeil. Il est donc probable que cette rythmicité agendaire libérant des temporalités socioécologiques centrées la personne et sa dialogique socioécologique complète (Soi, les autres, la Nature), pour cloisonnée qu'elle soit, contribue à étayer les rythmes chronobiologiques de Tim. Pour Danny et Sacha, ces moments de vie sont vécus comme intenses et exigeants, limités de l'ordre de la décennie, avec la part de désillusion envers l'utopie mise en oeuvre concrètement, mais non moins formateurs, notamment dans la relation à l'environnement et plus largement dans le déploiement de son être socioécologique en relation avec le métabolisme socioécologique à l'œuvre.

Ces projets de vie avec leurs pratiques d'habiter la Nature dans la diversité des temporalités et des rythmes mis en œuvre ont en commun une relation préférentielle avec les réalités socioécologiques, rapport à ces réalités qui se modifient à l'échelle d'une vie. Or, ces modifications, sources de réflexivité interobjective semblent fécondes en termes de rapport au monde pour ces acteurs dont on discerne qu'ils sont engagés dans un processus écoformatif constant.

5.4.2 Les temporalités socioécologiques en lien avec les pratiques professionnelles de la Nature

Les pratiques professionnelles de la Nature sont inévitablement dépendantes des temporalités socioécologiques, ce qui n'est pas nouveau. Le rapport à cette Nature considérée à l'échelle des rythmes de vie des habitants et de leurs projets de vie semble investi et relativement divers.

5.4.2.1 L'attachement au milieu, entre spatialité ancrée et synchroniseur socioécologique

Les acteurs-habitants dont la pratique professionnelle intervient en relation avec la Nature vivent les temporalités socioécologiques selon des modalités quelque peu différentes. En premier lieu, la résidence est le lieu de travail, et le plus souvent d'une activité agricole. Les temporalités socioécologiques associées se vivent au rythme des saisons, du soin des animaux et les temps de relâche lorsqu'ils existent, sont parfois porteurs d'une réflexivité « douloureuse ». Alix fait part de son incapacité à s'éloigner de son lieu de vie plus d'une semaine, tant son attachement au milieu (*Place attachment*) est fort :

> Partir en vacances me fait du bien parce que je sors du boulot, alors je dors parce que j'en ai besoin. Mais 4 jours après être parti, j'ai hâte de rentrer, c'est infernal. Il me semble que quelque chose me manque, que je vais rater quelque chose… Que je rentre de Toulouse ou de vacances, tant que je ne vois pas Cagire, je ne suis pas tranquille, c'est idiot je sais, mais c'est comme ça. (Vb.Al)

Ce manque est souvent partagé, notamment par les natifs et peut se ressentir au regard de la saisonnalité marquée des Pyrénées avec la diversité qu'elle favorise aussi bien en termes de pratiques que de représentations notamment paysagères, retrouvant ici les remarques de Searles insistant sur le fait que des objets socioécologiques issus du passé et constituant des souvenirs tels que les paysages comportent une grande charge affective (Souffir, 2005, p. 55). Mais surtout, cet attachement à la Nature s'incarne dans cet actant qu'est le pic du Cagire. Il est un quasi-personnage que l'on nomme

sans l'article défini « le »[208], témoignant de sa personnification et de son rôle en tant qu'il génère des actions, au premier rang desquelles la spatialité de l'habiter résidentiel. Il est, à la suite des réflexions de Pineau (2000) et Reinberg *et al*. (1979), un synchroniseur socioécologique :

> Mais il faut dire que ce pic-là, qui avance dans la chaine et offre un promontoire fou au regard ! Malgré ma méfiance envers l'identitaire, j'adore Cagire sur le plan esthétique, et de mon lit, je suis en face ! Bon là, il est coiffé de nuages. […] Je le [Cagire] vois plus comme quelque chose de nourrissant parce que cette montagne n'a jamais bougé et ne bougera jamais. Elle est là, massive. Moi, ça vient me rappeler, me percuter, ce que je suis venu chercher en fait […] » (Vb.Da) ;

> […] le paysage que j'aimerais garder en mémoire… c'est facile, je sors et je regarde le Cagire ! Le matin à l'allure qu'il a, si on voit Cagire tu comprends qu'il va faire beau ou s'il se passe quelque chose de bizarre. Je me lève et il est en face. Ce n'est pas possible de quitter ça ! (Vb.Al) (cf. Vignette 1)

« Le matin, j'ouvre les volets et regarde le Cagire, qui est le symbole d'ici, l'état dans lequel il est, ou encore les étoiles la nuit, ce sont de petites choses fondamentales pour moi » (Vb.Cl). « Puis la vue sur Cagire, c'est des petits trucs, mais de voir Cagire ! Ça fait ça à tout le monde dans le coin. Cagire, c'est un point de repère fascinant quand on arrive » (Vb.Ét). « Le pic du Cagire dans son entier ! Parce que c'est lui qui nous amène le climat que l'on a » (Vb.Sa).

Cet actant qu'est « Cagire », ce quasi-personnage familier des habitants joue donc un rôle relationnel socioécologique fort, de l'ordre de *l'identité écologique* (Thomashow,

[208] À noter que la règle qui voudrait que seulement les natifs nomment « Cagire » sans l'article n'existe pas, puisque cette pratique discursive est partagée avec certains néoruraux, comme à l'inverse, des natifs qui utilisent l'article. Nous pouvons suggérer que l'emploi sans l'article personnifiant la montagne témoigne d'une écoformativité plus intense du côté de l'apparentement avec la Nature, et d'un sentiment communautaire local affirmé sans pour autant nier tout esprit critique.

1996), en tant qu'elle est ce sentiment d'appartenance au milieu de vie, qui mobilise les chaines trajectives avec des allers-retours entre chaines métaboliques et chaines métaphoriques, somatisation et cosmisation (cf. Vignette 2). Il exprime la médiance de ce pays d'Aspet qui le contient en partie, quand « Cagire » l'englobe sous son « regard » d'actant. Du point de vue des temporalités socioécologiques, ce quasi-personnage joue un rôle de synchroniseur puissant autour duquel une certaine mondanité se noue, écoformative, dans l'échange de savoirs informels partagés.

Vignette 1 Le paysage comme fait socioécologique total (Photographie Lafitte J.)

Le paysage mémoire d'Alix, vu de sa résidence. Le Cagire est derrière les nuages. Un concentré de la relation à la Nature pour Alix : la prairie, quelques animaux d'élevage à gauche, des haies champêtres qui délimitent les prés, mémoire-trace de l'ancien parcellaire. À l'arrière-plan, forêt mixte et hameaux, habitat dispersé tel que d'anciennes métairies qui dessinent une trame rurale axée sur l'activité agricole anciennement dominante marquant encore le paysage. (Ph1.Al)

Vignette 2 « Cagire », une présence écoformative au cœur du village (Photographie Lafitte J.)

À l'arrière-plan, le Cagire vu du village. Omniprésence visuelle de cet actant, en tant qu'il est un quasi-personnage du quotidien. La place du village sans le marché, un soir d'hiver, avec l'un de ces deux cafés, nommé « Bar du Cagire ».

5.4.2.2 La stratégie de l'installation dans les marges pour des utopies concrètes

Les néoruraux, dont la plupart sont néopaysans, vont occuper les franges, des terres marginales et consubstantielles du mythe existentiel ou du rêve de vie personnel et collectif. Ce rêve de vie tel que défini par Levinson recoupe le mythe personnel évoqué par les travaux de Lesourd (2001, 2009), et ceux de Galvani (1999a, 2001b)[209].

Ce rêve de vie et mythe personnel est partagé par les néoruraux et notamment ceux composant du groupe dit des écologistes au point d'être un rêve collectif, voire communautaire (Léger et Hervieu, 1979 ; Ridon, 2017), non sans contradictions intrinsèques. Ce rêve de vie personnel et communautaire, entre mythes personnels, recoupe au moins trois caractères :

- Une certaine idéalisation de la Nature sous la forme de la représentation plus communément admise outre-Atlantique du sentiment de Nature sauvage

[209] Lesourd (2001, p. 257) évoque les travaux de Galvani qui insiste sur le fait que le mythe personnel porte un écho des origines, réoriginations qui surviennent au cours d'une existence. Il rassemble « l'ensemble des images symboliques qui orientent le sens et les valeurs » (Miermont, 1993). Le mythe personnel pose des finalités pour le sujet, dessine une organisation signifiante de sa vie, instaurant une certaine cohérence dans la durée. Ses auteurs insistent sur l'idée que le mythe personnel apparaît comme un savoir intériorisé, incorporé, indissociable d'un sujet et relève ainsi d'un savoir existentiel. Un des enjeux des travaux de Lesourd est d'articuler ce mythe personnel avec les temporalités, notamment environnementales (Lesourd, 2001), en tant que le mythe personnel est « un savoir-donner sens à sa vie », dépendant des conditions temporelles, dont certains rythmes naturels, parfois aussi en niant ces mêmes rythmes. En termes d'écoformativité, le sujet expérimente ces schizo-chronies touchant plus spécifiquement l'articulation des temporalités socioécologiques dont certaines, vitales.

(*wilderness*[210]), cet ailleurs écologique contre-culturel et nostalgique (Ridon, 2017), cette altérité civilisationnelle et moderniste qui se matérialise par des espaces à réhabiter, recherchant des terres délaissées par l'agriculture productiviste (Léger et Hervieu, 1979). Paradoxalement cette Nature sauvage idéalisée est à domestiquer, il faut s'y confronter à l'image du pionnier, confrontation quasi initiatique proche de l'érémitisme du voyage, avec pour effet miroir l'expression de la recherche d'un chemin de vie, la mise en œuvre d'une utopie de l'habiter questionnant l'idée de frontière. Nous sommes ici proche de ce que l'éducation au (mi)lieu socioécologique envisagée dans une perspective critique prône, à travers un certain rapport idéalisé d'un habiter de la Nature et de sa mise en valeur, attachée à certaines images, valeurs et pratiques mémorielles, mettant en tension des perspectives colo/décolonialistes.

- Un projet d'habiter recherchant des franges agricoles souvent pauvres en termes de sols, contraignantes en termes de mise en valeur agricole, marginales au regard de l'accessibilité, mais ouvrant des espaces ruraux à habiter selon un imaginaire créatif (Léger et Hervieu, 1979), un imaginaire social radical et instituant (Castoriadis, 1975) pour mettre en œuvre des « utopies réelles » (Wright, 2017) ou « concrètes » (Autin, 2016) ou encore des « innovations discrètes » (Albaladejo, 2005 ; Fournier *et al.*, 2014 ; Lafitte, 2016), non sans certains paradoxes (Léger et Hervieu, 1979 ; Ridon, 2017 ; C. Rouvière, 2016).

[210] La philosophe Dalsuet (2010) montre que la *wilderness* provient de la conception puritaine anglaise de la nature, « accordant une dimension religieuse à une certaine haine inquiète de la *wilderness* » (p. 26). Exploiter et dominer cette nature hostile est dès lors un devoir civilisateur. Après sa conquête inaugurale, elle va faire l'objet d'un attrait esthétique ou moral, rapport moral qui reste aujourd'hui au cœur de la *wilderness*.

- Une stratégie d'habiter qui croise un volontariat individualiste, mais démocratique et une intégration communautaire par l'action socioécologique souvent agricole et collective au sein des circuits locaux (Leger et Hervieu, 1979 ; Ridon, 2017). Une telle stratégie s'inscrit dans des initiatives de transition écologique, plus soucieuses de décroissance et de processus démocratiques que de rentabilité et de profit à tout prix (Jacquiot, 2007 ; Papy *et al.*, 2012).

> […] il y a un côté 'on arrive sur des territoires inoccupés complètement vierges'. C'était en ruine. Il y a donc un côté un peu utopique, enfin mettre en action l'utopie que l'on a imaginée sur les bancs de la fac, quand on s'ennuie, reconstruire une maison, etc. (Vb.Et)

> Il y avait cette maison qui était en ruine qu'ils voulaient essayer de sauver de la résidence secondaire, autrement dit de quelqu'un qui l'achète et qui en fait une résidence secondaire, qui ne l'occupe que quelques mois ou quelques semaines par an. On a été informé de ça au bon moment et au bon endroit et c'est comme ça qu'on est arrivé là. (Vb.Xa)

Ce sentiment de pionnier fortement marqué par le rêve américain de la *wilderness* est assumé. Mon ancrage nord-américain ouvre souvent ces références à cet imaginaire lors des entretiens notamment à l'exemple de Sacha cité dans la section précédente (section 5.4.1). Ces « immigrants de l'utopie » qui s'installent dans des territoires « désertifiées » ou « sous-densifiées », recherchant par ailleurs certaines aménités, notamment climatiques, mais aussi des ruines à rénover ont depuis longtemps été identifiés dans la littérature de recherche (Léger et Hervieu, 1979). Cette « esthétique des ruines » est une des caractéristiques du romantisme rural qui prend appui sur un mythe agrarien. Elle entretient un regard dans lequel la mémoire environnementale phénoménologique et narrative joue à plein, en même temps que la mémoire-trace de ruines à rénover témoigne d'un patrimoine issu d'une ruralité idéalisée, à protéger contre la pratique de la résidence secondaire, qui est présente à Aspet avec

162 résidences secondaires sur la commune et des gens qui viennent de la région toulousaine selon des données de la Mairie (20 % des logements en 2015 selon l'INSEE[211]). Ici, une telle rénovation est un geste politique, parfois radical, à l'exemple de l'expérience de dix années de Sacha :

> Concernant le principe de mon expérimentation sur mon activité professionnelle et familiale, de vie finalement, j'essaie de vivre sur le territoire de manière la plus cohérente possible, à mon sens, du moins la plus locale possible […]. Le principe de mon activité professionnelle, c'est d'être le plus résilient possible, de reprendre ma forme le plus possible en cas d'avaries. Donc, je multiplie les activités et j'essaie d'amener en résonance les différents acteurs avec qui j'ai interagi. Je suis assez radical dans mes positions et mon projet expérimental. J'ai des principes et j'essaie de m'y tenir. (Vb.Sa)

L'autonomisation par un habiter socioécologique est ici visée. Une tel habiter forme un système spatial qui s'appuie sur la multifonctionnalité professionnelle axée sur les montagnes pyrénéennes.

Ces territorialités habitantes[212] contribuent à un apport de population décisive contribuant à la revitalisation démographique des campagnes. En effet, comme le montre les travaux sur la néo-ruralité (Léger et Hervieu, 1979 ; C. Rouvière, 2016), la plupart des néoruraux arrivent souvent en couple, ont des enfants, ce qui représente une ressource de peuplement fondamentale, par exemple autour de l'enjeu de la préservation de l'école communale, levier de résistance au dépeuplement des campagnes. Sur un territoire en marge de la commune Éthan se souvient : « Quand je

[211] INSEE (25/09/2018). Comparateur de territoire. Commune d'Aspet (31020). Dans *Statistiques. Récupéré de* https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=COM-31020

[212] Pour rappel, suivant Lajarge (2012), les territorialités habitantes renvoient à des stratégies territoriales axées sur l'habiter, visant à configurer les lieux selon des arrangements spatiaux qui consistent à « faire quelque chose de la nature » (p. 242), en envisageant « les conditions pour qu'un espace devienne plus habitable sans avoir à le doter d'attributs « supplémentaires » (p. 255).

suis arrivé, il y avait 4 habitants et 2 maisons. Très vite il n'est resté que 2 habitants. Après 7 ou 8 ans, dans les années après 80, d'autres sont arrivés. Et puis d'autres encore il y a de cela dix ans. On est 5 maisons habitées maintenant. On a donc 5 foyers ».

Cette re-habitation écologique (*ecological reinhabitation*) mise en œuvre par les néoruraux est donc aussi un argument d'intégration. Il déplace l'enjeu identitaire d'une appropriation de l'habiter de la terre − qui peut être sensible dans les campagnes bien qu'ici il s'agisse de terres en friche et abandonnées − à celui du patrimoine bâti, par la valorisation d'une mémoire environnementale-trace, empreinte d'une ruralité révolue, enjeu plus consensuel, mais aussi pragmatique, notamment du point de vue du peuplement. Or, ce phénomène de résidence secondaire, adossé à l'idée d'une temporalité de peuplement épisodique, non permanente, traumatisante d'un point de vue symbolique (le *topos* des maisons rénovées aux volets fermés a été souvent évoqué) face à une temporalité de l'habiter permanent reste un enjeu politique majeur qui mobilise l'identité territoriale locale comme en témoigne les échanges participatifs dans le cadre de l'A21L.

Un autre *topos* associé à la mise en œuvre de ces utopies concrètes est celui d'expériences en Lozère évoquées par les participants, où le milieu alternatif aurait réussi certaines expériences socioécologiques en s'intégrant durablement aux pouvoirs municipaux en place (Jacquiot, 2007 ; Léger et Hervieu, 1979 ; C. Rouvière, 2016 ; Wittersheim, 2017) mais bien qu'en cours de renouvellement, le milieu municipal pyrénéen ne paraît pas aussi déstructuré qu'en Ardèche selon certains participants. Ce renouvellement est tout particulièrement espéré par la nouvelle génération locale, comme en témoignent les entretiens individuels et les discussions informelles dans le cadre d'observations ethnographiques, davantage dans le cadre de la deuxième unité de cas pour ce dernier point. Hervieu (2012) fin connaisseur des

sociétés rurales (Hervieu et Purseigle, 2013 ; Léger et Hervieu, 1979), cite les travaux de Jollivet (1997) et tout particulièrement sa proposition d'un « profond processus de déstructuration-restructuration » des sociétés agraires. Un tel processus sous-tend le hiatus que Hervieu (2012, p. 10) pointe entre une culture politique et des institutions en milieu rural français encore marquées par les dépositaires de cette culture héritière d'un « système de parentèle et de clientèle qui avait deux ou trois siècles d'adossement » d'une part, et d'autre part, la culture portée par ces nouveaux habitants qui investissent ces espaces par un volontarisme et un engagement au sein de nouvelles institutions qui surgissent, par exemple les démarches participatives telles que l'A21L, revendiquant un droit de regard et des revendications démocratiques qui remettent en question un contrôle social ancestral.

> À la base, ce qui nous a amené ici, c'est le caractère non rentable de ces terres. Ces territoires non rentables, il faut les chercher pour s'y installer, car ce sont des espaces de libertés dans nos sociétés, on peut y faire ce que l'on veut, nos projets […]. (vb.Da)

Ces « migrations » de néoruraux ou d'extra-urbains sont issues du milieu alternatif et se font en groupe d'une quinzaine de personnes environ arrivées à des périodes différentes (années 80, puis 2000 pour le cas présent). Elles portent cet imaginaire issu des années 70 d'un « retour à la terre » récemment étudié pour le cas de l'Ardèche par l'historienne des temps présents C. Rouvière (2016). Selon les cinq

phases qu'elle identifie[213], les phases concernées ici par les participants aux entretiens individuels correspondent principalement à deux phases, la seconde vague et la dernière. Les derniers arrivants ont profité comme en Ardèche de l'arrivée des prédécesseurs qui ont relancé la motivation des néoruraux de la première vague, par exemple en favorisant leur implication dans la démarche A21L, ou encore en termes d'espoir pour pérenniser certaines utopies, même si des divergences existent. Mais certains migrent en couple, sur des pratiques de revalorisation patrimoniale de la mémoire environnementale pyrénéenne (granges foraines et autres ruines sur des marges pentues ou des maisons de villages).

Ce « retour à la Nature » se fait en s'appuyant sur des expériences alternatives et plutôt radicales, agricoles pour la plupart des participants issus de la deuxième vague. Ces néoruraux sont dotés sur le plan du bagage intellectuel, culturel et familial qui leur a ouvert des formations universitaires souvent décevantes ou plus positivement, leur donnent un bagage socioculturel axé sur l'écoformativité, une sensibilité à la justice environnementale (parents qui offraient la possibilité de vacances en Nature à des populations défavorisées, retrouvant certains profils actoriels tels que les travailleurs sociaux de la 3e vague de néoruraux proposée par C. Rouvière).

[213] La première phase correspond au « moment hippie » de 1969 à 1973 sur l'élan de 1968 du retour à la terre politisé, visant à refonder la société par l'exemplarité et la vie en communauté. La deuxième vague est celle des « néoruraux proprement dits » caractérisée par la primauté accordée à l'installation pérenne, dans un cadre agréable, grâce à une activité choisie permettant de vivre décemment, y compris en s'intégrant dans la société locale, un aspect différent de la première vague. La troisième vague à la charnière des années 1990, est davantage marquée par la pratique de métiers variés transposés de la ville à la campagne et s'avère moins engagée idéologiquement. À partir de 1995, une quatrième vague se signale par le nombre croissant de nouveaux venus en situation précaire, tandis que la cinquième vague actuelle, est composée d'individus proches de la « mouvance altermondialiste et écologiste » (C. Rouvière, 2016, p. 34) qui semblent renouer avec les motivations initiales des communautés autarciques.

Ils se rejoignent autour de la rupture avec le consumérisme et un ancrage pour certains dans la contre-culture hippie influencée par la « *beat generation* », puisant ses racines dans un Occident plus ancien encore (Desroche, 1957), matiné d'orientalisme (Ridon, 2017), et sensibilisés aux préoccupations écologiques, notamment à partir de la deuxième vague selon C. Rouvière (2016). « Il y a 30 ans de cela, tu étais vite catalogué hippie, mais si tes parents sont paysans, bon, c'est déjà moins grave ! » (Vb.Ét). « Si on avait pu se ménager quelques vacances là tout récemment, on va faire un tour en Inde et on est repartis ! » (Vb.Da).

> Je suis d'un milieu agricole, bien que j'aie suivi un cursus scolaire, mais j'ai plus ou moins cherché à m'en échapper. […] Jeunes, quand on n'était pas sur des vignes, on allait se balader, faire des saisons. On faisait notre jardin déjà et on était très sensibilisé au mouvement écologique et aux produits sains (Vb.Xa).

Pour conclure, les néoruraux et notamment les néopaysans mettent en œuvre ces utopies concrètes au gré des différentes vagues historiques néorurales telles qu'identifiées par C. Rouvière (2016). De telles innovations socioécologiques sont réalisées à partir d'une réhabitation des marges qui donnent lieu, littéralement parlant, à des rêves de vie et autres mythes existentiels. Ces rêves de vie puisent à une certaine idéalisation de la Nature, entendue au sens de la *wilderness* et de l'esprit de pionnier qui se confronte à cette Nature sauvage. Ces néoruraux articulent par ailleurs des questionnements sur l'action collective et une réflexivité personnelle, largement commandée par l'interobjectivité, par exemple avec cet actant qu'est le quasi-personnage de « Cagire » qui incarne plus largement l'idée d'une certaine grandeur de la Nature dans sa permanence temporelle et son côté imposant au sein de l'espace. Ces projets de vie opèrent par le projet d'habiter. Ils manifestent des territorialités habitantes qui revitalisent les campagnes par une rehabitation socioécologique des territoires ruraux et déplacent l'enjeu identitaire, voire foncier, sur la restauration d'un patrimoine bâti et naturel des marges, de manière plus consensuelle. Ils

investissent également les lieux politiques et culturels avec créativité, profitant de leur *bagage subjectif de connaissance* (ils sont souvent dotés de connaissances issues d'un parcours universitaire, fut-il avorté), qu'ils tentent d'articuler sur le *bagage social ou bagage commun de connaissances*, renvoyant à l'appartenance à un groupe, ici celui des habitants d'Aspet. Ce bagage social de connaissances passe par l'acquisition et la préservation d'une mémoire environnementale (empreinte, message, narrative et même poétique) qu'ils tentent de rendre visible, voire lisible, à l'aide de leur expertise adosée à des savoirs universitaires. Ils manifestent ainsi un rapport au savoir de l'habiter qui combine « identité-capital » et « identité-compétence » suivant les travaux de Lazarotti (2006b) (cf. section 1.3.4.4).

5.4.2.3 Des projets de vie privilégiant une idiorrythmie instituante

Pour éclairer les temporalités environnementales mises en œuvre par certains acteurs-habitants recherchant une certaine autonomie socioécologique à travers leur projet de vie nous nous appuierons ici un rapprochement entre les réflexions conceptuelles de Castoriadis à propos de projets instituants et l'idiorrythmie de Barthes (2002), ces deux concepts s'opposant s'opposant de manière dialectique avec les projets institués et l'hétérorythmie. Barthes (2002, p. 39) définit l'idiorrythmie comme forme distinctive dans l'instant, assumée par ce qui est mouvant, fluide, improvisée, par opposition à la fixité, voire à une certaine régularité de mouvements. Barthes indique que ce *rhuthmos* intervient dans les interstices, qu'il correspond à la manière dont le sujet s'insère dans le code social (ou naturel), en jouant de la fugitivité du code. Mais ce *rhuthmos* renvoie aussi aux formes subtiles du genre de vie, au contraire d'une cadence, même cassante. Selon Barthes, c'est parce que le rythme a pris le sens répressif qu'il a fallu lui adjoindre *idios* (propre, particulier). Quant à l'hétérorythmie, elle est manifestation d'un pouvoir à l'œuvre, celui qui imposerait avant tout un

rythme, rythme de vie, rythme de temps, « la subtilité du pouvoir passe par la dysrythmie, l'hétérorythmie […] » (p. 40). Il précise à l'oral que « c'est en mettant ensemble deux rythmes différents que l'on crée de profondes disturbances ». L'idiorrythmie est donc cette recherche de distance par la préservation de son rythme de vie, par une mise à distance d'un pouvoir contraignant par ses temporalités aliénantes, schizo-chroniques (Lesourd, 2006a ; Pineau, 2000), non sans lien avec une recherche de re-synchronisation avec les temporalités écologiques, biorythmiques (Reinberg *et al.*, 1979 ; Reinberg, 1977 ; Reinberg et Ghata, 1964). Elle est « une chronogenèse, une production spécifique d'un temps propre, personnel », autrement dit selon Grossin (1985), « la recherche d'équation temporelle personnelle » (cité dans Pineau, 2000, p. 110), ou encore dans la perspective chrono-formative de Pineau (1987, 2000) et de Lesourd (2006a) avec le ménagement de son « milieu temporel ».

Ce projet migratoire écologiste peut être qualifié de projet instituant, à la suite de Castoriadis, car porteur d'une certaine subversion par rapport à un système capitaliste et bureaucratique. Il se heurte en effet aux contraintes instituées, mais également aux limites intrinsèques de cette utopie néorurale que Mendras (1988) qualifiera de « seconde révolution française » et qui se nourrit justement, selon C. Rouvière (2016, p. 19), d'un « déplacement de l'utopie » largement documenté par la littérature de recherche (Hervieu, 2012 ; Léger et Hervieu, 1979 ; Ridon, 2017).

> Le choix de venir se mettre au bout de la route, même au-delà, c'est difficile de demander à la collectivité de payer un choix aussi extrême ! […]. L'accueil de la part de la collectivité a d'ailleurs été très apprécié […]. Oui, c'est vrai que les terres fertiles sont inaccessibles, mais les aides à l'installation ont été décisives […]. (Vb.Da)

Ce sentiment positif à l'égard de l'accueil reçu de la municipalité est partagé, même si la plupart aurait souhaité davantage d'accompagnement humain sur la durée

favorisant l'intégration sociale, économique et culturelle et une pérennité des structures sur le long terme, par exemple par un ancrage générationnel, ou des aménagements de viabilité décisifs au quotidien, mais qui arrivent parfois trop tard, alors que certains sont épuisés et en situation d'échec, viabilisation intervenant pour permettre la revente des structures.

> On aurait fait ça dans les années 70-80, on aurait eu l'électricité tout de suite, mais d'une part les temps ont changé, et d'autre part, c'est moi qui ai voulu faire ce projet en relative autonomie vis-à-vis de la municipalité. […] C'est dommage, on crève à la porte, mais on y était presque ! (Vb.Da)

Les temporalités institutionnelles au regard des phases historiques, ici, celle du néolibéralisme et d'un certain désengagement de l'État aux dépens d'un État-providence profitant des « trente glorieuses » ne recoupent pas les temporalités existentielles plus aléatoires, bien que structurelles selon les âges de la vie, des projets de vie, fussent-ils marginaux. La radicalité est assumée, là encore confirmant les caractères mis en exergue par le travail de C. Rouvière (la dernière vague se caractérise par un renouvellement de la radicalité autonomisante de communautés autarciques et écologiques). Cependant, il est remarquable qu'à côté du caractère utopique revendiqué, une lucidité critique existe, sans concession envers ce type d'entreprise (réflexivité critique intrinsèque) et envers le système en place (interréflexivité extrinsèque). À noter que les revendications de ces habitants ressortent dans l'élaboration de l'A21L, témoignant de leur volonté de coopération selon une double intentionnalité : celle d'une intégration à l'historicité de la communauté des citoyens habitants d'Aspet et celle d'une reconnaissance institutionnelle de leurs savoirs socioécologiques, de leur rapport au savoir et donc de leur être, en tant que sujet politique en droit et en fait, qui passe ici par la temporalité participative de la démarche du projet territorial A21L.

Par ailleurs, certains néoruraux vont travailler avec les employés communaux ; passer des contrats d'usage et d'entretien de vergers, non écrits, mais qui durent depuis des années ; mettre en œuvre un suivi sur des projets collectifs visant l'autonomie des producteurs, mais aussi des consommateurs locaux de jus de pomme, par exemple. Ils proposent des innovations socioécologiques robustes telles que ce matériel mobile entreposé à la Mairie, permettant un « jus à façon », c'est-à-dire selon la volonté des propriétaires et utilisateurs. Ils jouent le jeu des appels à projets environnementaux en lien avec leurs compétences, souvent sans succès dans ce milieu d'interconnaissance qui peut être assez fermé comme le montre Hervieu (2012). L'ancrage territorial se fait donc sur la durée de manière très concrète, malgré une marginalité assumée, mais qui participe intensément aux échanges, notamment à l'occasion du marché, qu'ils ont contribué à relancer et continuent à dynamiser, qu'il s'agisse de productions biologiques vendues, ou plus récemment, de promotions d'activités en Nature, dont la plupart écoformatives au sens fort du terme, travaillant une reconnexion signifiante avec l'environnement. Ces activités en Nature sont proposées à l'occasion du marché, à une population urbaine qui vient visiter parents et amis en fin de semaine, ou bien pour se détendre en montagne, depuis Toulouse ou plus loin, selon les congés.

Ces choix de vie néoruraux permettent de vivre de manière plus « authentique » et cela passe par une temporalité existentielle plus en lien avec les rythmes de la Nature (Ridon, 2017), en rupture avec la société consumériste et ses rythmes schizo-chroniques, découpés selon des temporalités encadrantes et encadrées (Lesourd, 2006b, 2009 ; Pineau, 1987, 2000).

> On est tous d'accord pour ne pas gagner de l'argent, mais ce n'est pas grave, car à côté on va avoir nos jardins, nos vergers, un certain confort de vie. (Vb.Da)

> Ça m'a permis de mener la vie que j'avais envie de mener, de suivre mon rythme et pouvoir profiter de l'endroit comme je le souhaitais, même si je n'avais pas beaucoup d'argent […] Je ne pars pas au boulot sans que cela soit un truc lourd. J'y vais avec plaisir. Alors parfois, je peux trouver ça un peu long et un peu répétitif, mais globalement je prends plaisir à ce que je fais. (Vb.Xa p.12-13)

Le choix de privilégier son rythme chronobiologique (Reinberg, 1977), notamment circadien (jour/nuit) et au-delà annuel et climatique ou saisonnier dans ce contexte est une affirmation de nature émancipatrice. En effet, certains participants n'hésitent pas à se réclamer de la décroissance comme piste de solution alternative et ici appliquée. Cette position temporelle est prise en opposition aux rythmes subis générés par le système capitaliste, avec notamment l'héritage de l'imaginaire tayloriste. Ce système occasionne une rupture entre chaines métaboliques et métaphoriques, aboutissant à une perte de sens, et un appauvrissement en monde ou une « perte de monde » pour les sujets (Fischbach, 2009). Nous pouvons également rapprocher une telle posture temporelle des travaux issus du courant de la critique de la valeur interrogeant la relation temps-travail et domination sociale (Kurz, 2010 ; Martin et Ouellet, 2014 ; Postone, 2009). Ces rythmes « naturels » recherchés sont vécus comme des contretemps salutaires face aux schizo-chronies pathogènes générées par des cadres temporels institués souvent ressentis comme étant aliénants et enfermants pour les temporalités des individus sociaux. L'abondante littérature existant en psychopathologie du travail en atteste (Aubert, 2003 ; Sivadon et Fernandez Zoïla, 1983, entre autres)[214]. Il s'agit de retrouver une cohérence avec le milieu, une médiance (un sens du milieu) qui soit susceptible d'exprimer une trajectivité, cette capacité à exister dans un milieu concret, ancré territorialement, retrouvant ainsi une relation signifiante entre sensation/perception reliant le biophysique et le

[214] Nous renverrons aux articles de Lesourd (2006b, 2006a) qui cite une littérature abondante en relation avec les temporalités éducatives et formatives pour le milieu adulte, notamment en lien avec la question du travail.

phénoménal. Mais cette concordance entre biopériodicité autre qu'humaine et humaine n'est pas le propre des néoruraux, les agriculteurs traditionnels sont particulièrement sensibles à ces temporalités environnementales, ici saisonnières, notamment par les pratiques d'élevage, comme les évoque Alix, non sans humour : « Au printemps, on ressent la même chose que les vaches, ils nous tardent qu'elles sortent ! On se sent plus léger ensuite ! C'est impressionnant ce rapport aux cycles de la Nature ».

Pour conclure, le fait de privilégier une certaine idiorrythmie instituante se justifie par une rupture par rapport à une hétérorythmie aliénante, schizo-chronique, menant à une perte ou un appauvrissement du monde. La resynchronisation passe par une réappropriation de la relation temps-travail, qui s'étaye sur un certain calage chronobiologique (chaines métaboliques) et un rapport à la Nature valorisé dans l'imaginaire néorural (chaines métaphoriques), non sans contraintes matérielles et biophysiques parfois oubliées (la nature de ces sols marginaux). Aux contraintes biophysiques viennent s'ajouter la difficulté à intégrer de manière effective les territorialités locales et notamment en ce qui trait au milieu agricole, faisant jouer la dialectique identité-capital/identité-compétence. Par ailleurs, la volonté de cohérence signifiante passe par une articulation entre temporalités instituées et temporalités instituantes dépendantes de la municipalité. Les néoruraux acceptent jusqu'à un certain point, l'hétéronomie institutionnelle dans sa complexité historique, réfléchie et objectivée (réflexivité critique intrinsèque du projet de vie, réflexivité extrinsèque à l'égard du géosystème historicisé, autrement dit, de l'anthroposystème). Les temporalités instituantes source d'autonomie s'étayent sur un rapport au savoir de l'habiter socioécologique qui s'exprime dans la temporalité participative de l'A21L, ou encore des temporalités agendaires ou prospectives telles que des appels à projets. Ces acteurs néoruraux s'inscrivent dans l'historicité des sociétés locales et au-delà. Or, suivant Pineau (2000, p. 12), « un tel apprentissage du temps ne va pas sans

apprentissage des contretemps », en tant qu'un tel apprentissage est une condition d'accès à sa propre réalité dialectique, à son devenir, à sa formation tout au long de la vie, apprentissage parfois douloureux, mais source d'une véritable chronogénie.

5.4.2.4 La pression de l'habiter des marges

Cependant, de telles expériences marginales connaissent de fortes contraintes souvent épuisantes.

> Vous avez aussi l'Aspétois de la plaine et l'Aspétois de la montagne. Les gens qui viennent habiter en montagne le supportent encore et ont une certaine vision économique, une certaine vision de la vie. Ils se mettent de leur plein gré dans une situation contraignante. Du coup, vous avez deux mentalités. Une mentalité qui essaie de faire le plus possible en autonomie ; une mentalité où l'on utilise ce qui vient de l'extérieur parce qu'on n'a pas besoin d'être soudé, solidaire pour vivre. C'est quelque chose que j'ai beaucoup remarqué dans mon réseau social et local. (Vb.Sa)

> La maison et quelques terres qui sont au-dessus sont très pentues. Je les ai défrichées dès mon arrivée, parce que je n'avais que ça. J'étais parti sur des petits fruits, mais c'est resté difficile et sommaire très longtemps, c'est un choix de vie. (Vb.Xa)

> On n'a pas le bénéfice de pouvoir partir en vacances, mais on peut vivre tranquille, expérimenter des choses. Sauf que là encore, la réalité est que comme tu es tout seul, tu es constamment au combat et tu finis par t'épuiser. […], mais on est arrivé à un niveau d'épuisement, la structure est épuisante, l'isolement c'est épuisant. On est arrivé au bout de cette logique-là. […] Et puis, vivre dans l'hyper-centre d'une ville selon un mode écologique permet peut-être même de vivre avec une moindre empreinte écologique que ce que l'on fait ici ! Moi, dès que je dois aller voir un ami, il faut que je roule une heure ! Je veux aller au ciné ? C'est Saint-Gaudens et c'est une heure de route A/R (Vb.Da).

Ici, le choix de vie est fait en conscience, mais la dimension utopique rencontre la réalité des contraintes socioécologiques sans forcément profiter de la mémoire instituée, transmise selon l'expérience locale, voire d'un support social suffisant, sans parler des changements environnementaux auxquels il faut s'adapter (voir section suivante). Le discours manifeste une hétéroglossie, voire une certaine polyphasie cognitive, exacerbée par la situation de crise[215].

> Tu n'existes plus. C'est ta disparition dans le stress, tu as trop de responsabilités, trop de travail et tout, c'est ça la peur. Tu es complètement sous pression, sans recul et dans un enracinement trop fort. On a beau être sur des réflexions autour de la gestion de l'*ego*, mais au bout d'un moment, tu n'as pas envie de disparaître totalement, dans un truc qui peut être complètement un non-sens si tu le regardes [Gros soupir] depuis un autre point de vue. Pourquoi tout ça si c'est au final pour ne même pas assumer qui t'es, te développer en tant que personne, quand est-ce que ce que tu peux vraiment devenir ! […] Au départ, on plantait un chou, il crevait. C'était tellement acide et pauvre, tu ne pouvais rien faire, on arrivait à peine à faire pousser 3 patates ! La terre te punit ici ! […] Ce milieu-là, je pense que l'on n'en est pas là par hasard. Quelque part, la richesse du sol va faire la richesse du coin à tout niveau. En fait, j'ai l'impression que le milieu lui-même… ce n'est pas pour rien qu'il est dans cet état-là. C'est lui qui conditionne ça : terre pauvre, difficulté d'accès, etc. (Vb.Da).

> Cette expérience d'une certaine autonomie est toute relative. Cela nécessite de descendre en vallée, on n'a pas le choix. […] Cela nous oblige à faire une transhumance tous les jours, qui devient finalement épuisante, voire ingérable avec une famille. (Vb.Sa)

[215] Dans un entretien informel, cet acteur-habitant exprime un épuisement lié à une implication continue dans le participatif et la militance, faisant une analyse coûts affectifs/résultats concrets, et de manière réflexive souhaite « arrêter de vouloir changer le monde, du moins pour tout de suite ! », non sans humour. Nous retrouvons les processus de maturité et d'adaptation sociopsychologique avec leurs fortes tensions internes à l'individu, présentés par Houde (1999), à la suite de nombreux auteurs campés dans le développement psychosocial de l'adulte, étudiant plus particulièrement le mitan de la vie, qu'ils appartiennent à l'école de pensée de la transition ou de la crise. Il se dit également épuisé par l'usage du temps que font les acteurs en situation de pouvoir. Le rêve de vie néo-paysan devient enjeu d'une re-évaluation personnelle et familiale douloureuse, au point de vouloir retrouver l'urbanité d'une grande mégapole, au regard de la dureté des réalités néo-paysannes.

L'hétéroglossie discursive que manifestent ces habitants pourrait illustrer un paradoxe d'ordre sociétal, renvoyant au fondement du néosujet, à savoir sa jouissance de soi (la pulsion de l'*ego* jusque dans l'appel à une « gestion » de celui-ci, avec la Nature Sauvage – *wilderness* - comme altérité fantasmatique et source d'une confrontation très personnelle) et les tensions dans lesquelles ce sujet néolibéral évolue, mise en œuvre par les dispositifs de performance/jouissance, ici, en lien confrontant avec un idéal fantasmé, en miroir de la violence d'un système capitaliste et consumériste repoussoir ; où le rêve de vie peut devenir quasi-tyrannique. Cette aspiration à la « jouissance de soi », notamment par l'expression de son savoir est une plénitude impossible, que les institutions contribuent à borner, à limiter. Le modèle de l'entreprise fait de l'individu un « entrepreneur de soi », tournée vers la performance et la compétition, valorisant l'individu autoconstruit, dans l'illusion d'une toute-puissance. Nous ne pouvons nous empêcher de retrouver dans certains de ces extraits, les traces d'un tel fantasme. Ces habitants néoruraux, néopaysans, demeurent pour certains des néosujets de la gouvernementalité néolibérale. Ce nouveau régime discursif du modèle l'entreprise pénètre au coeur de l'individu est aussi mis en exergue par Ehrenberg (1991, 1995). Cet auteur insiste sur le fait que *l'individu conquérant* et *l'individu souffrant* sont les « deux facettes du gouvernement de soi » (Ehrenberg, 1995, p. 18).

La crise est ici également développementale et existentielle, celle du mitan, bien connue par les théories du développement personnel, fondamental, par exemple, dans les travaux de Jung et d'Erikson.

Jung insiste sur le rôle clef de cette crise du mitan dans le processus d'individuation qui n'est pas l'individualisme et se déploie tout au long de la vie. Comme le rappelle Nataf (1985, p. 10) qui a étudié les travaux de Jung, ce dernier insiste sur le fait que l'individuation ouvrant sur la construction de l'individualité est un processus

d'intégration intime qui permet l'ouverture à l'autre. Elle est le recentrage qui nous donne notre juste relation au monde :

> La voie de l'individuation signifie : tendre à devenir un être réellement individuel et, dans la mesure où nous entendons par individualité la forme de notre unicité la plus intime, notre unicité dernière et irrévocable, il s'agit de la réalisation de son Soi, dans ce qu'il a de plus personnel et de plus rebelle à toute comparaison (Jung, 1964, p. 111).

Toujours suivant Jung, ce dernier insiste sur le fait que le Soi englobe le Moi, en tant que ce dernier est sujet de la conscience. Cet extrait traduit bien la tension évoquée par Jung entre le Soi et le Moi comme signe d'une maturité à l'œuvre, temporalité existentielle qui est à la recherche d'un nouvel équilibre, l'atteinte d'une certaine intégrité, un accomplissement qui passe par une expérience de totalité dont on a vu pour Danny qu'elle passait notamment par ce rapport quasi fusionnel avec le milieu, privilégiant l'apaisement en dépassant la confrontation avec la Nature, ou encore cette expérience limite de Sacha qui recentre sa structure de vie sur un univers socioculturel plus riche, par un projet de vie combinant une multiactivité mieux intégrée à la vie communautaire locale. Nous retrouvons ici les propositions de Searles rejoignant Jung à travers son concept d'apparentement avec l'environnement qui permet de nouer une relation de maturité étayée sur une distance prise avec le fusionnel et la rupture avec l'environnement, favorisant la prise en compte des autres, notamment dans leurs relations à la Nature, fut-elle envisagée dans un rapport au savoir d'ordre professionnel, mais non moins écoformateur.

Nous pourrions également rapprocher ces situations des propositions d'Erikson (1976 ; 1997). La présente situation de « crise » développementale et existentielle se situerait entre les stades VI et VII mettant en jeu respectivement les pôles intimité/isolement générativité/stagnation. Manifestement, la promiscuité, qu'elle soit familiale, communautaire, mais également avec la Nature, a nui à l'intimité avec soi-

même ou les autres. Le pôle dystonique (négatif) de l'isolement est ici affirmé après des années d'engagement dans l'intimité (stade VI) et la générativité (stade VII), renvoyant à la procréation et le soin apporté à sa progéniture, aux générations futures, comprenant également les préoccupations de transmissions éducatives (cf. section 5.4.2.5), très présentes chez les habitants néoruraux, en lien avec leur conception pragmatique et sociétale de leur projet de transition écologique. En miroir dystonique face à la générativité se pose la peur de la stagnation.

> En fait, le type de gens qui vont vers ce type d'installation, ce sont de fortes têtes, c'est très souvent, trop souvent des jeunes, et en fait, tu seras toujours un vieux con ! C'est terrible ! Mais, c'est comme cela depuis la nuit des temps, il faut venir se confronter en fait – parce que qu'est-ce qu'on vient chercher qu'une bonne claque à faire ça ! – Et après… je pense en fait que je suis fin prêt pour un vrai projet. (Vb.Da)

Pour l'heure et en contexte de crise existentielle, le milieu est surinvesti en termes de responsabilité. Il est naturalisé au point d'apparaître doté d'intentionnalité. Les travaux de Vaillant (1977) peuvent être ici éclairants. Il construit une théorie de l'évolution des styles adaptatifs qui s'appuie sur l'idée de maturité de l'*ego* au cours de la vie d'adulte. Ces niveaux de maturité sont envisagés selon un changement dans le genre de mécanismes d'adaptation et de défense utilisés au cours du cycle de la vie adulte (typologie des mécanismes de défense et d'adaptation dits psychotiques, immatures, névrotiques, matures).

Pour le cas présent, nous pouvons constater la mise en œuvre de mécanismes immatures, à travers le mécanisme dit de *comportement passif-agressif* qui est une agression déguisée qui devrait être adressée à une autre personne – en l'occurrence le milieu naturel et notamment l'actant incarné par le Cagire – mais qui est dirigée contre soi, ou exprimée indirectement de façon passive.

Par ailleurs, un autre mécanisme de défense et d'adaptation est celui de la *projection*, qui voit la personne attribuer ses sentiments à l'autre, ce qui lui permet de refuser la responsabilité de ses propres sentiments. Ici, le milieu, considéré comme actant, permet ce transfert. Dans le même temps, l'hétéroglossie du discours tenu par certains habitants néoruraux et leur polyphasie cognitive donnent à voir plusieurs discours, points de vue, jugements, raisonnements et rationalisations à l'œuvre, témoignant de la crise existentielle. Ces trames discursives articulant réflexivité intrinsèque et extrinsèque, non sans paradoxes parfois, témoignent également de mécanismes matures du type de l'anticipation, permettant une planification, une organisation réaliste du présent en fonction du futur, pour contrecarrer l'angoisse – mécanisme en émergence exprimé par une dialogique entre un bilan critique en cours, axé sur des formes de désillusionnement et une projection étayée sur de nouveaux projets de vie, ou encore l'altruisme – qui est une évolution mature du mécanisme de comportement passif-agressif, ou encore l'humour, bien présents dans l'échange. En effet, Vaillant (1977, p. 187) précise qu'avec la maturité, le comportement passif-agressif est souvent abandonné en faveur de mécanismes tels que le déplacement, la formation réactionnelle qui ont tendance à mettre à distance l'affect ou l'émotion au profit de certains raisonnements cherchant à se couper d'une certaine vulnérabilité émotionnelle, mais évolue également vers l'altruisme. Cependant, lorsque les formes d'altruisme se trouvent sévèrement mises en tension, des régressions vers des mécanismes moins matures sont possibles.

La relation aux autres, au collectif est omniprésente dans cette dialectique du bilan et de la projection. Elle se fait souvent sur le mode du regret de n'avoir pu trouver les ressources pour mener certains projets tenant à cœur (une ressourcerie axée sur le tri des déchets ou encore un projet familial autarcique du point de vue des ressources naturelles notamment). Mais la distance critique à l'égard de tels projets est permanente, constatant par exemple que des amis appartenant à la deuxième

génération de néoruraux − donc nés dans ce pays − n'arrivent pas non plus à s'investir dans le collectif. L'ambivalence réside également dans la tension évoquée par C. Rouvière (2016, p. 197) entre nécessité et besoins conjoints et contradictoires pour ces néoruraux d'un enracinement dans ce nouvel espace exigeant d'une part. Mais également tout autant nécessaires, les besoins de transformation par le projet, la projection dans un avenir en rupture avec la temporalité autochtone vue comme étant de l'ordre de la permanence, de la répétition, quand le mythe agrarien qui les inspirent repose lui-même sur ces temporalités de la répétition, de la permanence, jusqu'à un certain point.

En s'appuyant sur Levinson (1986, 1996), nous pourrions suggérer que pour certains de ces habitants néoruraux, la structure de vie connaît une forte déstructuration qui engage une dialogique avec le rêve de vie, prenant la forme de questionnements de certains de ses aspects tyranniques, réflexivité qui témoigne d'une maturité à l'œuvre construisant déjà une projection vers une autre phase de vie. Suivant Levinson (1986, 1996), le mitan est une phase de vie propice à ce type de « crise » existentielle, mais Vaillant (1977) dans la perspective des travaux de Neugarten (1979, entre autres) prend ses distances avec cette conception de la crise : « Le divorce, le désenchantement par rapport à son travail, la dépression arrivent à une fréquence à peu près égale à travers le cycle de vie » (p. 223), ce que confirme Germain (1987, p. 566), en pointant le transfert épistémologique qui s'opère entre les modèles explicatifs biophysiques vers des modèles socioculturels : « l'application d'étapes séquentielles prédéterminées aux développements d'ordre social et émotionnel, par analogie avec le développement biologique et physique, est considérée comme inappropriée par un nombre croissant de chercheurs » (p. 566, trad. libre).

Ces chercheurs soulèvent les risques de naturaliser de telles crises en les cristallisant sur les stades de développement, eux-mêmes réifiés temporellement, avec pour effet

d'en faire de véritables prophéties autoréalisatrices. En effet, ces modèles axés sur les stades de développement (*stage models of development*) partagent plusieurs postulats questionnables. Par exemple, le fait que les tâches de vie et les valeurs associées sont partagées universellement ; qu'une séquence d'étapes doive être négociée à un niveau optimal durant une phase développementale critique donnée, où l'on constate que le principe épigénétique dérive de l'embryologie. Enfin, ces modèles ont tendance à mettre en exergue le rôle de la mère dans les premières étapes de la vie tandis que l'influence significative du père interviendrait vers la fin de la première année. Cela a pour conséquence de stigmatiser la responsabilité de la mère dans les développements d'ordre émotionnel et social. Or, certaines recherches biochimiques et neurophysiologiques au sujet de certaines psychopathologies, ou encore des recherches sur l'influence importante et précoce du rôle des pères remettent en question ces modèles axés sur les stades de développement.

Mais bien entendu comme le rappellent les chercheurs travaillant sur ce phénomène de la néo-ruralité (Léger et Hervieu, 1979 ; C. Rouvière, 2016), il reste caractérisé par une hétérogénéité qui touche notamment la multiplicité des trajectoires de vie de ces mêmes néoruraux. Les néoruraux arrivés dans les phases précédentes, ou de deuxième génération, apprécient leur situation, ne souhaitant plus changé de lieux, repartir sur d'autres projets : « C'est ici et je trouve ça très bien, je n'ai plus envie de changer d'endroit. J'ai des relations avec les voisins, etc. » (Vb.Ét).

Dans la réponse à la question posée relative au paysage à garder en mémoire s'ils devaient quitter leur lieu de résidence, les réponses convergent vers le paysage qu'ils peuvent observer depuis leur maison ou de l'endroit par lequel ils sont arrivés la première fois avec le paysage comme emblème : « Ce serait la maison avec ce paysage, je pense ! Pour moi, c'est un bon coin, très agréable » (Vb.Xa).

Au-delà du phénomène néorural et des projets et contraintes qui y sont associés, nous pouvons également rappeler la transition familiale dans une perspective écologique opérée par Alix sur son exploitation qui épouse la temporalité de l'Agenda 21.

Ce rêve de vie néorural recherche les marges pour vivre une certaine liberté et pouvoir déployer à moindres frais, leur autonomie créative, non sans exigences. Les modèles de développement issus de l'éducation des adultes aident à mieux saisir les enjeux de ces temporalités existentielles en lien avec les réalités socioécologiques, considérant les précautions épistémologiques critiques nécessaires. L'analyse des cheminements de vie prenant appui sur de tels modèles. Ils attestent d'une diversité de parcours et de projets de vie ; diversité qui ne remet pas en cause la typologie d'ordre historique proposée par C. Rouvière (2016) au sujet des caractéristiques des personnes et de leurs projets de vie selon les vagues néorurales. L'analyse ici menée a plutôt tendance à renforcer la pertinence d'une telle typologie.

5.4.2.5 La question de la transmission et de la mémoire environnementale en jeu

Une des thématiques qui ressort des entretiens individuels relativement aux temporalités environnementales dans leurs liaisons avec le lieu de résidence et le projet de vie des habitants, leurs territorialités habitantes, avec l'idée de transmission, elle-même appelant à considérer selon nos intérêts de recherche, la question de la mémoire environnementale.

En quelques mots, la transmission reste un enjeu majeur d'un point de vue social (au sein du groupe social) et sociétal (considérant la dimension culturelle, humaine et autre qu'humaine donc environnementale).

Elle est au cœur du processus de socialisation, tel que l'a mis en lumière Durkheim (1925), permettant aux jeunes des nouvelles générations de développer un attachement aux groupes sociaux d'appartenance − au premier rang desquels, la famille − afin de donner une pérennité à la société. La conception de la transmission donnerait lieu théoriquement à une articulation en double hélice entre unité et diversité des pratiques et des valeurs transmises et liberté et déterminisme des processus qui font pression sur l'individu social. En effet, la succession des générations, les changements dans la culture des sociétés, et au premier rang desquels, la famille elle-même modifie ce qui est transmis. Comme le rappellent Lahaye, Pourtois et Desmet (2007), une autre tension réside dans le fait que la transmission privilégie la continuité tandis que l'adaptation favorise le changement, les deux phénomènes d'historicisation ayant pour but de durer. D'un point de vue éducationnel, l'enjeu est double. Il s'agit de doter un sujet suffisamment pour en faire un acteur de son histoire par un travail de conscientisation destiné à lui permettre une meilleure maîtrise de son processus d'inscription dans le présent et l'avenir. Au-delà, l'enjeu est celui de l'interprétation, d'une herméneutique du sujet. D'un point de vue géographique, il nous faut associer la problématique de la transmission à celle de l'historicité sociale. À la jonction réside l'intentionnalité de l'acteur, qui construit l'historicité[216] − en tant que dimension temporelle des sociétés, mobilisable par toutes les sciences sociales − en s'inscrivant dans l'histoire – en tant qu'approche partitionnelle du temps (découpage en période par exemple, liée à sa nature de science) et diachronique (évolution et changements des sociétés). Or, si la société est un système d'intentionnalités (irréversibilité, cumulativité des intentionnalités et des

[216] Pour rappel, Lévy (1999) la définit à partir de quatre composantes : la *complexité*, *l'intentionnalité*, *l'accélération du mouvement* (la relation au changement social notamment) et *l'irréversibilité cumulative* (des connaissances par exemple), les deux derniers aspects étant en grande partie la conséquence des deux premiers. « Cumulativité et intentionnalité sont indirectement liées : c'est bien parce qu'une société est un système d'intentionnalités que le futur (t_1) a des chances de ressembler un tant soit peu à la résultante des attentes de ses membres au temps (t_0) (Lévy, 2013c, p. 506).

connaissances notamment, au regard de l'hypercomplexité socioécologique et de l'accélération du mouvement en tant que changement perçu et vécu), la prévisibilité du monde social n'est pas moindre, que celle du monde « naturel », comme le rappelle Lévy (2009), prenant l'exemple des prévisions météorologiques comparées aux prévisions sociales à l'année. Or, le phénomène de transmission renvoie à une volonté psychosociale de transmettre depuis le passé, des ressources, un « capital », un « bagage » de connaissances pour produire au moins en partie, un futur selon l'identité sociétale en jeu. En cela la transmission s'avère être structurante de l'historicité des sociétés.

En lien avec leur recherche qui emprunte un angle éducationnel et cognitiviste du phénomène de transmission axé sur la question de la famille, Lahaye *et al*. (2007) identifient neuf approches de la transmission que nous solliciterons au besoin : la transmission génétique, la transmission généalogique, socioculturelle de l'agent, la transmission socioculturelle de l'acteur, la transmission socioclinique, la transmission par l'apprentissage social, la transmission de la maltraitance et la transmission psychique.

Suivant les propositions de Lahaye *et al*. (2007, p. 24-25), dans les dynamiques néorurales, la transmission du lieu de résidence, en tant qu'exploitation agricole comme lieu de résidence, soulève les enjeux d'au moins cinq approches :

- la *transmission généalogique*, autrement dit, le passage entre générations avec en creux la question des règles de la filiation ;
- la *transmission socioculturelle de l'agent* qui décrit la manière dont les individus héritent d'un capital culturel et symbolique ;

- la *transmission socioculturelle de l'acteur* qui insiste sur le travail de transformation et de réappropriation que l'individu réalise par rapport au passé ;

- la *transmission socioclinique* qui met l'accent sur les réaménagements psychiques entrepris par la personne soumise aux impératifs de la transmission d'une part et, d'autre part, aux exigences sociales évolutives ;

- la *transmission par l'apprentissage social* qui décrit les mécanismes du modelage par lesquels le modèle parental est appliqué par imitation de la manière dont il a été éduqué ;

- la *transmission psychique,* insistant sur les processus mis en œuvre au cours de l'incorporation d'évènements liés à l'histoire familiale.

Mais il convient de tenir compte également dans notre perspective de la transmission d'un patrimoine foncier, intégrant la dimension économique.

Avant de présenter les résultats envisagés selon cette dynamique temporelle de transmission d'un habiter socioécologique, particulièrement prégnante pour le phénomène néorural, mais aussi du point de vue d'un habiter agricole, nous évoquerons le cas particulier d'une inscription mémorielle d'ordre socioculturel et politique. En effet, le premier élu va prendre la décision de s'installer au centre du village au moment de sa première élection, alors qu'il résidait jusque-là dans un hameau de la commune.

> J'ai repris l'ancienne maison de maître d'un ancien ministre, en plein cœur du village. J'ai acheté la cabane et le verger de l'ancienne grosse propriété. J'ai restauré notamment une partie de cette grange très exactement. J'ai fait une maison à ossature bois et cela m'a permis de confirmer mes connaissances

> relatives à l'usage du bois, également avec le chauffage thermique. J'y vis très bien, en plein cœur du village. On va à pied partout. […] Le fait d'habiter en plein centre, c'est des inconvénients, mais c'est aussi formidable. On partage des rythmes de vie, comme quand il neige, l'entraide.

Le projet de vie croise la volonté de s'inscrire dans une mémoire spatiale d'ordre politique. Le « capital socioculturel » architectural et symbolique est capté et réapproprié pour s'inscrire dans une geste politique par filiation et continuité d'un habiter de l'élite politique, lieu central du village. Cela témoigne de l'importance du symbolique que l'on retrouve mobilisé dans l'usage discursif mettant en exergue l'utilisation socioécologique architecturale et énergétique du bois. Mais cette centralité n'est pas que symbolique, car elle est vécue au quotidien par la pratique de l'échange avec les concitoyens et le partage du milieu de vie villageois, une pratique politique communicationnelle et de cohabitation citoyenne à laquelle sont attachés les élus, non sans liens avec un intérêt évident en termes d'échanges de savoirs et d'apprentissage informel. La transmission est donc ici d'ordre socioculturel et généalogique, mais politique.

Nous aborderons maintenant la relation entre les dynamiques de transmission ainsi que des mémoires environnementales en jeu en lien avec le phénomène néorural, et plus largement en relation avec la pratique de l'agriculture. Pour Xavi, son style de vie adopté en dehors des règles contractuelles écrites fait que son exploitation est perçue comme « bancale, une vieille histoire […] au point qu'"on ne peut envisager une transmission" », et ce malgré un accès récent à la propriété. Son exploitation basée sur le lieu résidentiel s'est faite là encore par un processus collaboratif et mutualiste, hors des circuits classiques capitalistiques. Tout ce qu'il met en valeur par ailleurs reste intransmissible. À noter que ce modèle contractuel avec la question de la transmission généalogique en creux correspond à son histoire de vie qui a commencé en tant que jeune adulte par l'héritage d'une maison familiale, partagée avec sa phratrie, point de base d'activités agricoles dans les années 68 autour du

biologique et de pratiques d'échanges agricoles avec des voyageurs, pratiques éducationnelles non formelles que Xavi pratique encore au sein de son exploitation.

Nous retrouvons donc ici la question de la transmission généalogique qui reste problématique pour la plupart des néoruraux, ce qui est pointé par exemple par le travail de Wittersheim (2017), d'un point de vue anthropologique. Cela peut s'avérer délicat, comme c'est le cas pour Xavi et son espace habité[217] déployé selon une spatialité interstitielle, signifiante dans une temporalité socioécologique vécue *hic et nunc*, mais selon lui intransmissible en tant que patrimoine. Xavi est en effet dans l'action socioécologique, non sans cultiver une certaine lenteur comme temporalité socioécologique de nature holistique, en lien avec son histoire de vie, notamment familiale, mais découplée d'une générativité familiale. Cependant, la transmission se fait sur le plan socioculturel (par les pratiques de *woofing* – cf. section 5.4.4.4), voire d'un point de vue socioécologique, par la trajection (cf. section 2.1.2.1 et note 184) exprimant des temporalités socioécologiques qui articulent des chaines métaphoriques et métaboliques, propres à la médiance (ce sens du milieu) portée par Xavi. Autrement dit, vivre selon un relatif ralentissement du rythme, plus en phase avec une biopériodicité reliée aux rythmes naturels circadiens, circannuels et climatiques (saisonnalité phénologique notamment). Il est possible que Xavi, par son engagement social et économique au sein de la municipalité, du marché, à travers les innovations socioécologiques, les évènements culturels annuels qu'il soutient, par sa

[217] Suivant les travaux de Lévy (2008) notamment, mais aussi Lussault (2005, 2015), Lévy et Lussault (2013b) et Lazzarotti (2006b, 2006a), l'espace habité est à considérer en tant qu'ensemble organisé, agencement stabilisé fut-il provisoire, mis en forme et devenant à son tour information. Entre l'espace et la spatialité existe une dialogique incessante témoignant d'une consubstantialité entre domaine des formes matérielles spatiales et des actions sociales. La spatialité permet la jonction entre ces deux domaines, englobant les notions telles que l'habiter, l'action spatiale, les pratiques spatiales, l'usage, les parcours, la territorialité, en tant que la spatialité est l'espace saisi depuis les acteurs. Elle incarne leur bagage (ou capital) spatial idéel et matériel en même temps qu'elle dépend de ce même bagage qui se transforme et informe par ailleurs.

territorialité habitante atypique vécue sur le mode d'un contretemps suffisamment radical, puisse incarner un contre-modèle. Celui-ci demeure certes marginal, mais non moins concret, au sein de la société actuelle, plutôt marquée par des phénomènes d'accélération ressentie. Cependant, expérimenter − au sens de l'expérimentation de Dewey – est une mise en œuvre contrôlée de *l'expérience* en tant que celle-ci est « la *liaison* entre subir et agir, entre endurer l'impact du milieu et réorienter sa conduite en fonction du trouble (ou du doute) éventuel que fait naître cet impact » (Zask, 2005, p. 27)[218]. En effet, une telle expérimentation qualifiée ici de contre-modèle social subit une certaine rupture du point de vue de la transmission généalogique notamment.

D'autres néoruraux, ont tenté de construire une générativité classique, en s'appuyant sur des regroupements familiaux, phénomène bien connu dans la problématique migratoire. À l'exemple de Sacha : « ce bâtiment, je l'ai fait acheter avec ma sœur. Cette maison était en ruine depuis 20 ans. Je l'ai aidé à réinvestir les lieux pour qu'elle puisse venir se ressourcer, […] puisqu'elle voulait revenir un peu au bercail et voulait investir ».

Mais le regroupement familial peut ne pas se faire pour des raisons administratives locales, par exemple faute de permis de construire délivré pour une terre adjacente à la maison familiale. C'est donc une possibilité de pérennisation de l'exploitation et du projet familial néorural qui se trouve ici entravée ; cet évènement marquant dans l'histoire familiale témoigne des contraintes institutionnelles rencontrées par les projets de vie des néoruraux. Mais il semble que la transmission d'ordre socioculturel

[218] « Cette connexion étroite entre faire et souffrir ou endurer forme ce que nous appelons l'expérience. Une action déconnectée et une souffrance déconnectée ne sont ni l'une ni l'autre des expériences » (Dewey, 1920, cité dans Zask, 2005, p. 27).

là aussi ait opéré. Il est difficile de juger celle-ci en termes d'apprentissage social, sauf à considérer que le fait de vouloir acheter tout près de la maison familiale est un indice de transmission de ce point de vue là, acte qui n'a pas été possible. C'est donc dans la transmission socioculturelle de l'acteur que, malgré l'intentionnalité présumée, celle-ci n'a pu se réaliser au moins sur l'espace habité de l'exploitation. Cela étant, la plupart des auteurs campés en éducation des adultes dans les théories du développement considèrent cette transmission dans un processus complexe d'individuation-séparation comme étant partie intégrante du phénomène de la maturité. D'autant que le travail de Wittersheim (2017) montre à quel point la figure paternelle en tant que porteur de l'utopie néorurale est prégnante dans le projet de vie familial. Là encore, la transmission de l'utopie néorurale passe non pas par l'espace habité, la transmission généalogique et du patrimoine foncier, au moins pour l'instant, mais davantage dans un socioculturel, au niveau de la communauté.

Quant à la transmission d'exploitation agricole en plaine, pour le cas d'Alix, la transmission familiale généalogique est un modèle du genre. Elle s'est opérée dans un cadre et selon une dynamique d'interconnaissance sociopolitique et culturelle plus traditionnelle, mais la transformation dans une perspective plus écologique valorisant une intégration dans les circuits locaux n'en atteste pas moins une prise de distance avec une ancienne vision agricole productiviste.

Revenant à la dynamique néorurale, dans les entretiens de recherche, il a été ponctuellement question des néoruraux de seconde génération, dans une volonté de nuancer un discours néorural tenu qui paraissait alors pessimiste, ce qui témoigne d'un souci d'objectivation du phénomène vécu par l'acteur-habitant concerné. Le cas évoqué est celui d'un néorural de seconde génération qui profite de l'assise familiale, autant sur le plan agricole que culturel. En effet, la famille déploie une maison d'édition avec une notoriété de niveau régional et au-delà, qui promeut des

thématiques néorurales. La filiation s'est faite facilement, d'autant que la famille venait du monde rural et que la migration était limitée. Plusieurs entretiens confortent ce point, à savoir qu'une origine issue du monde rural et encore davantage si l'ancrage est agricole facilite l'intégration comme le rappelle Éthan par cette boutade qui n'en traduit pas moins une possibilité de dialogue professionnel, axé sur l'échange de savoirs, rendue plus difficile si l'origine est urbaine ou non agricole : « Il y a 30 ans de cela, tu étais vite catalogué hippie, mais si tes parents sont paysans, bon, c'est déjà moins grave ! » (Vb.Ét).

Dans certaines situations de crise, le phénomène « racines » au mitan de la vie se fait sentir, avec l'éventualité d'un retour sur la région d'origine. Mais un tel phénomène ancré dans la mémoire familiale et le milieu d'origine culturel peut jouer plus en amont du mitan. En effet, pour rappel, ce phénomène « racine », mais également ceux d'« héritage » et de « traces » autrement dit de mémoire, sont parties prenantes de ce qu'Erikson nomme la générativité, reprise par de nombreux auteurs des théories du développement personnel. Or, de nombreuses recherches sur le sujet qui ont suivi (Germain, 1987 ; Giele, 1980 ; Lacy et Hendricks, 1980 ; Riverin-Simard, 1984), ont montré de manière nuancée et critique que la générativité ne présuppose pas un âge particulier ; l'âge chronologique étant un piètre indicateur des dynamiques de développement personnel, comme le rappelle Houde (1999).

Par exemple, dans un cas d'une personne néorurale, mais non agricole, l'installation se fait à partir d'une maison de vacances devenue maison familiale. Mais cette installation se fait de manière traumatique en lien avec un évènement historique majeur d'ordre migratoire qui est une rupture forte dans la vie de la personne. Dès lors, l'espace résidentiel rappelle le temps du déracinement territorial, de la coupure vécue durant l'enfance. Et même si le rapport à l'espace résidentiel change selon les phases, les évènements de la vie, modifiant le ressenti négatif en ressenti davantage

agréable, le rêve de vie d'un retour à la terre d'origine d'avant le trauma familial reste tyrannique, ou difficile à recomposer à partir du lieu de résidence actuel, au point que les temporalités socioécologiques vécues, aussi bien professionnelles que naturelles circadiennes, circannuelles et climatiques restent douloureuses comme c'est le cas pour Claude, qui regrette le rythme de vie vécu sur un autre continent et qui donnait « l'impression de faire plus de choses » […] : « J'aimerais faire des randonnées, mais je suis bloquée par le froid que je déteste. […] Le rythme de la semaine en France est si chargé ! […] Ici, on a le temps de rien ! ». Même si la discordance chronobiologique est affirmée avec la Nature vécue dans ce lieu, là encore, l'engagement dans la communauté est très fort.

La question de la transmission s'inscrit donc comme un enjeu impliquant les temporalités environnementales, à plus forte raison pour les néoruraux. Elle mobilise la mémoire environnementale, qu'il s'agisse de la mémoire message familiale ou de manière plus structurée, de la mémoire narrative qui dessine les contours d'un récit de vie familial notamment pour les néoruraux, non sans certaines discontinuités pour lesquelles l'espace résidentiel cristallise l'émotion, mais aussi les enjeux complexes de déploiement personnel et familial, mais aussi économique. L'habiter des personnes néorurales s'étaye sur la mémoire environnementale message et une mémoire environnementale narrative, renvoyant à l'histoire fine des relations socioécologiques du territoire, voire de microterritoires mis en valeur. Dans une telle dynamique temporelle de l'habiter, le projet de vie néorural s'ancre plus facilement sur une transmission socioculturelle de l'acteur et plus difficilement sur une transmission généalogique.

En conclusion de cette section portant sur la relation entre temporalités socioécologiques et pratiques professionnelles, l'attachement au milieu est d'autant plus fort que les acteurs pratiquent leur profession en lien direct avec celui-ci. Mais la

dimension contemplative, affective, ici notamment la relation à ce quasi-personnage du Cagire, renforce la signifiance de la spatialité professionnelle, agricole ou autre. Quant aux projets de vie néo-paysans, en tant qu'utopie concrète, la relation avec une Nature fantasmée, n'en est pas moins ancrée dans un certain pragmatisme. Ce dernier s'appuie sur une double réflexivité critique, intrinsèque à l'égard de leur propre projet de vie et extrinsèque à l'égard du « système », notamment capitaliste et consumériste. Ce qu'ils remettent principalement en cause est ce schème des besoins structurant le système capitaliste institué et au cœur de l'interrogation radicale écologiste (Castoriadis et Cohn-Bendit, 2014), l'autre étant le schème de l'autorité. Leurs pratiques, leur agir, leur intentionnalité jouent le jeu de l'intégration et de la reconnaissance institutionnelle, tout en préservant une certaine singularité socioécologique qui passe notamment par des temporalités existentielles différentes des natifs. L'idiorrythmie instituante trouve un appui collectif par des choix de vie partagés entre néopaysans, mais pas seulement. Reste que le choix d'un habiter socioécologique des marges exerce une pression constante, où l'agir écologique est exigeant, tout en permettant une certaine jouissance de son « temps » et de cette relation privilégiée recherchée avec la Nature sauvage (*wilderness*). L'analyse de moments de vie à partir de modèles de développement issus de l'éducation des adultes confirme dans ses grandes lignes, les profils proposés par la typologie de C. Rouvière (2016). La transmission temporelle de projets de vie repose principalement sur une *transmission socioculturelle de l'acteur* comme dynamique d'ancrage territorial, suivant la typologie de Lahaye *et al*. (2007). Mais la *transmission généalogique* demeure problématique, peut-être en raison de l'exigence de territorialités habitantes et de sa dialectique entre identité-capital et identité-compétence, en cours de reconnaissance.

5.4.3 Le rapport aux changements socioécologiques au sens large et plus spécifiquement aux changements climatiques

Cette section présente d'une part, la façon dont les habitants prennent en compte les temporalités environnementales et notamment, les changements environnementaux dont les changements climatiques, dans leur quotidien de manière générale et, d'autre part, leur avis quant à une prise en compte de ces temporalités environnementales et considérant les changements environnementaux. Ces éléments de réponse sont tirés des entretiens individuels (7) et renvoient à des questions portant sur le sujet dans le guide d'entretien. Avant d'aborder les temporalités environnementales en lien avec les changements climatiques, nous présenterons le rapport aux temporalités environnementales de manière générale au regard des phénomènes environnementaux.

5.4.3.1 Une conscience expérientielle des changements environnementaux

Les habitants considèrent en général que la sensibilité aux temporalités environnementales dépend des modalités de pratiques environnementales. Les acteurs-habitants qui sont à même de prendre en compte les temporalités environnementales et d'avoir conscience des changements climatiques sont ceux qui ont des pratiques de Nature régulières, quotidiennes notamment dans un cadre professionnel tel que les pratiques agricoles. Sacha résume assez bien cette idée partagée par la plupart des habitants s'étant exprimés sur le sujet : « J'ai l'impression que plus l'acteur est dans un milieu urbanisé, et moins il est connecté à cette temporalité environnementale. Mais plus l'acteur a des activités en lien avec le terroir, la Nature, plus il y sera sensible, du charpentier à l'agriculteur, ne serait-ce que par rapport à la météo ». Danny est sur la même ligne : « Ceux qui tirent leur

ressource de la Nature, il me semble qu'il y a une réponse assez uniforme sur le fait que ça va un peu plus vite que ce que l'on nous dit. Après, si la personne n'y est pas confrontée, elle ne voit rien ». Ce constat n'est pas sans rappeler la théorie des niveaux de construits (Liberman et Trope, 2008 ; Trope *et al.*, 2007 ; Trope et Liberman, 2003), appliquée aux changements climatiques, et notamment en milieu agricole (Michel-Guillou *et al.*, 2017) qui suggère que « plus la distance perçue par l'individu entre lui et l'objet est importante d'un point de vue géographique, temporel, social ou présumé, et plus l'objet sera abstrait et conduira à une moindre implication du comportement » (p. 118). Par ailleurs, la recherche de Caillaud (2010) étudiant les représentations socioculturelles de la pollution autour de la question de l'articulation locale/globale met en évidence dans ses résultats des dichotomies structurantes, notamment celle entre visible/invisible qui recoupe la posture théorique précédente autour du « voir » comme instance expérientielle essentielle de la preuve des changements environnementaux et climatiques.

Le Tableau 5.7 met en valeur les temporalités socioécologiques en jeu par objets d'expérience des changements environnementaux et notamment climatiques. Ces perceptions s'appuient sur des pratiques de vie quotidienne existentielles et professionnelles, comme en attestent les courtes citations tirées des verbatims issus des entretiens semi-dirigés. L'avant-dernière colonne propose d'envisager les potentialités en termes de recherche participative dans la perspective des sciences dites « citoyennes ». Ces perceptions au plus près des milieux de vie et de leurs changements socioécologiques montrent en premier lieu que ces habitants ont une conscience aigüe et fine des changements qui surviennent. En second lieu, les perceptions prenant appui sur des pratiques professionnelles directement en lien avec des enjeux environnementaux ouvrent sur des perspectives de recherche et de suivi participatifs et citoyens plus complexes.

Tableau 5.7 Prise en compte des temporalités environnementales à l'aune des changements environnementaux et potentialités en termes de recherche participative dans la perspective des sciences dites « citoyennes »

Phénomènes en jeu	Objet de la prise en compte	Temporalités environnementales en jeu	Pratiques en jeu	Perspectives de recherche participative et citoyenne	Citations
Enfrichement	Paysages	Diachronique, à au moins 2 moments de l'histoire. Mémoire environnementale-trace	Photo-comparaison et expérience visuelle	Protocole localisant à partir de photos anciennes et récentes ; partenariat chercheur-écocitoyen	« Des photos existent au-dessus de Girosp prises au début du siècle. C'était tout en pelouse. Quand on va dans les bois, on retrouve des murs … ». [Vb.Al]
Remontée des seuils … Guité	Forêt	Variation altitudinale des seuils …	Pratique professionnelle des forestiers	Photo, description, altimètre comparés par saison annuelle ; partenariat professionnel-chercheur	Les sapins pectinés vivent au-dessus de 800 m d'altitude dans l'espace montagnard et sont impactés par des colonies de guis. Avant, il était guité jusque 900 et 1000 mètres d'altitude et maintenant, on retrouve du gui jusqu'à 1100 1200 m d'altitude. Les étages montagnards sont en train d'évoluer sur les Pyrénées, c'est sensible, visible à l'œil nu. [Vb.Sa]
Absence de certaines espèces d'oiseaux	Oiseaux	Quotidien – biopériodicités croisées, humaine et non humaine	Observation matinale et comptage quasi quotidien sur journal de suivi	Photo, description, quotidienne sur plusieurs années, partenariat milieu ; partenariat associatif - écocitoyen	Depuis 3 ans environ, je ne vois plus de mésanges huppées, de mésanges à longue queue que l'on voyait fréquemment, ni de bouvreuils. [Vb.Cl]
Vents violents et tempêtes	Vent	Moments de vents violents et de tempêtes	Expériences d'habiter marquées, voire traumatisées par des épisodes de vents violents, tempêtes	Protocole descriptif, direction, échelle par saison, Analyse des mémoires-traces et mémoires-messages relatives aux dommages ; partenariat chercheur-écocitoyen	Le vent est beaucoup plus fort avec des tempêtes. [Vb.Cl] Je suis arrivé ici, il n'y avait pas du tout de vent. Il y a trois ans, on a pris une tornade qui a tout dévasté sur le quartier. Il y a tout le temps des coups de vent. [Vb.Da]
Problèmes liés au maraichage	Pommes et fraises	Récolte des pommes, décalée de 1 à 2 semaines, Abandon progressif de la production de fraise	Professionnelle et agricole	Type de problèmes rencontrés datés et description des « maladies », ravageurs, champignons par exemple, par saison ; partenariat chercheur-écocitoyen	D'un coup c'est l'été, il fait très chaud et ça dure. On a encore mangé une tomate là en décembre ! Pendant des années, je n'avais aucun système d'arrosage au jardin, sans ça maintenant, tout meurt. [Vb.Da] La récolte des pommes se fait une semaine plus tôt. Au début, dans les années 80-84, on cueillait les pommes à huile vers le 10 octobre. Aujourd'hui à cette date, tout est par terre depuis 15 jours au moins. Sur cette variété, c'est particulièrement remarquable. […] Pour les fraises, la maturité a aussi avancé. [Vb.Xa]
Changement de date de stabulation	Vaches	Décalage de la date de rentrée des vaches en stabulation	Professionnelle et agricole	Relevé de taches datées, chaque saison, en lien avec les temporalités environnementales ; partenariat professionnel-chercheur	On laisse les vaches plus longtemps dehors, il fait meilleur jusqu'en décembre depuis 3 ou 4 ans. Avant 1997, on rentrait les vaches courant octobre. [Vb.Al]
Effondrements souterrains	Espace habité	Fréquence des effondrements souterrains	Habiter	Relevé d'évènements catastrophiques (localisation, fréquence, dommages) ; partenariat collectivités territoriales ? - chercheur	Mon chemin s'est effondré d'un coup à 100 m de ma maison, c'est plein de galeries, 7 m de profondeur. Chez mes voisins, j'ai vu tout récemment une rotation d'une douzaine de camions venir pour combler une doline. [Vb.Ti]

Certains habitants observent régulièrement, quasi quotidiennement, en tenant parfois un journal. Claude porte son attention sur les oiseaux, le matin :

> Par exemple, il y a des espèces d'oiseaux que je ne vois plus. Alors, est-ce qu'il s'agit d'un changement momentané ? Depuis 3 ans environ, je ne vois plus de mésanges huppées, de mésanges à longue queue que l'on voyait fréquemment, ni de bouvreuils.

Une telle précision dans l'observation traduit un rapport au savoir hérité de son expérience de recherche scientifique. Un constat partagé par plusieurs habitants est celui d'une plus grande fréquence d'épisodes venteux, avec des intensités plus fortes et leurs cortèges de dégâts. « Le vent est beaucoup plus fort avec des tempêtes. Les gens discutent de cela, ce sont des gens de la terre. » (Vb.Cl). « Je suis arrivé ici, il n'y avait pas du tout de vent. Il y a trois ans, on a pris une tornade qui a tout dévasté sur le quartier. C'était bouleversant et très dur. Il y a tout le temps des coups de vent. » (Vb.Da). « On a une plus grosse amplitude dans les évènements climatiques au lieu d'avoir 100 mml d'eau qui tombe sur un gros orage, on va avoir 130 ou 140 et du coup, les dégâts vont être un peu plus importants. » (Vb.Xa).

En lien avec les changements climatiques, les temporalités environnementales évoquées sont bien entendu liées à l'activité professionnelle des personnes interviewées et à leur habiter résidentiel, à plus forte raison quand il s'agit d'activités agricoles comprenant l'élevage et le maraichage. Ces habitants constatent tous des variations significatives dans les temporalités environnementales à la lumière de leurs pratiques agricoles, considérant leurs expériences sur plusieurs années.

> On laisse les vaches plus longtemps dehors, il fait meilleur jusqu'en décembre. Là on voit que ça a changé depuis une dizaine d'années. Au début, quand je me suis installée, on rentrait les vaches en septembre, octobre. Je dirais que le début est en 1997 ce n'est pas vieux, parce qu'il neigeait à chaque foire aux chevaux au mois d'octobre. Et là ça fait 3 ou 4 ans il faut attendre le

> 15 décembre avant qu'il fasse vraiment mauvais. C'est peut-être un cycle, ça peut revenir, je ne sais pas. J'y crois aux cycles, mais là, on en parlait l'autre jour avec les copains, c'est vrai qu'il fait doux et l'herbe repart donc. Avant, l'herbe cramait et c'était terminé, là, il suffit de remettre un peu de foin et c'est tout […] Concernant les changements dans nos pratiques, déjà, on les a moins dedans, moins de travail, ça c'est clair. (Vb.Al)

À noter que cette référence en la « croyance aux cycles », recoupe deux constats de la recherche de Michel-Guillou *et al.* (2017) :

> 1) le changement climatique existe parce que « les scientifiques le disent ». La moitié des personnes affirme ainsi sa confiance en la science (57 %) et s'appuie sur elle pour fonder ses croyances.
> 2) le fait que pour le cas de la France, la difficulté d'appréhender les changements climatiques conduit certains enquêtés à s'interroger sur l'évolution cyclique naturelle du climat (47 %).

En ce qui concerne les pratiques agricoles de type maraichage, Danny constate également que désormais, « il y a trois saisons plutôt que quatre, le changement est patent ».

> Tu peux encore te sauver, tant que les arbres n'ont pas encore mis la feuille, mais quand la feuille arrive, c'est mort. De l'eau, de l'eau parfois jusqu'en juillet. D'un coup c'est l'été, il fait très chaud et après ça dure, on a encore mangé une tomate là en décembre ! Maintenant, c'est soit la pluie, soit la sècheresse. Pendant des années, je n'avais aucun système d'arrosage au jardin. Maintenant, il y a une période durant laquelle s'il n'y a pas d'arrosage, tout meurt. […] Et pour les pêches et les tomates, ça devient difficile.

> Xavi va dans le même sens, constatant une évolution progressive du changement qui a laissé le temps de s'adapter : La récolte des pommes se fait une semaine plus tôt. Au début, dans les années 80-84, on cueillait les pommes à huile vers le 10 octobre. Aujourd'hui, si vous arrivez sous les pommiers à huile le 10 octobre, tout est par terre depuis 15 jours au moins. Sur cette variété, c'est particulièrement remarquable. Elle ne tient pas longtemps lorsqu'elle est

> mûre. […] Je ne fais plus les fraises, mais je pense que la maturité a aussi avancé.

À l'appui de ce dernier point, Xavi évoque la pratique d'un collègue qui a ramassé les fraises plus tôt que ce que lui-même faisait au début des années 80, avec la même variété. Il considère que le réchauffement climatique pourrait être en cause pour l'activité de certains insectes tels que le carpocapse, le vers des pommes, très problématique dans la vallée du Rhône notamment, en contexte d'été sec :

> Quand je suis arrivé ici, des carpos il y en avait, mais la pression était beaucoup moins forte. Quand on entend parler les gens, ils disent souvent : « ouais, y a plus moyen ! ». C'est vrai qu'il y a beaucoup plus de carpos qu'il y a 30 ans encore ou 25, et ce bien que les étés ne soient pas toujours super secs quand même, et le printemps encore moins, mais les températures sont globalement plus élevées je pense, et surtout peut être les températures hivernales. Du coup, les générations hivernantes sont moins touchées par les rudesses climatiques en conséquence de quoi, il y a moins de sélection.

En correspondance avec la recherche de Michel-Guillou *et al.* (2017)[219], le degré de certitude quant à la causalité des changements climatiques sur les changements environnementaux perçus au niveau local reste modéré, et la projection dans le futur, délicate. Mais ces changements environnementaux sont concrètement appréhendés dans le vécu, par l'expérience des habitants, témoignant de processus d'ancrage socioculturel et d'objectivation avancés, semble-t-il, par rapport à la recherche de Michel-Guillou *et al.* (2017). Mais il s'agit ici d'acteurs-habitants directement

[219] Cette recherche portait exclusivement sur les changements climatiques s'est déroulée dans l'Ouest de la France, mais aussi au sud du Groenland. Elle a été menée sur la période 2009-2011 et auprès de personnes participant à l'élaboration de Schémas d'aménagement et de gestion de l'eau (SAGE), dont des élus, des techniciens et des agriculteurs (11). Au Sud du Groenland, une série d'entretiens semi-directifs a été menée auprès de 21 exploitants agricoles. Les changements climatiques sont davantage appréhendés localement par cette catégorie de population, dont la région est sensible aux changements climatiques.

impliqués dans des pratiques professionnelles de la Nature ou dotés d'un bagage de haut niveau en sciences de l'environnement. Dans le cadre de la démarche A21L, nous avons vu que la sensibilité aux changements environnementaux est moindre.

Les changements dans les saisons sont le phénomène le plus souvent avancé, comme la fréquence et l'intensité des phénomènes climatiques soudains (tempêtes, orages), ce qui est congruent avec la recherche évoquée. Cependant, par rapport au constat de la recherche menée par Michel-Guillou *et al.* (2017) (pour le cas de la France, pour un tiers des personnes, les changements climatiques ne sont pas perceptibles localement ; les conséquences le sont surtout au niveau global), il semble que la perception des changements environnementaux et la mobilisation des temporalités environnementales soient mieux prises en compte. Certes, le questionnement portait directement sur cet aspect et les habitants concernés sont directement impliqués dans des pratiques de la Nature, notamment professionnellement, mais la nature des entretiens différents, moins calibrés, le contexte de ces dernières années particulièrement marqué par des épisodes extrêmes dans les Pyrénées et au-delà, la situation intrinsèque des Pyrénées, en tant que massif montagneux susceptible de présenter une sensibilité plus fine aux changements environnementaux, dont les changements climatiques, pourraient expliquer une telle différence.

Ces changements dans les saisons sont également pointés par les habitants non directement impliqués dans des activités en rapport direct avec la Nature, mais ils restent prudents, ayant conscience d'un discours quelque peu stéréotypé dans l'opinion publique. Certains vont même jusqu'à un certain scepticisme : « Les changements climatiques, je les ai intégrés même si je ne le verrai pas. C'est une des raisons aussi pour lesquelles je suis engagée sur des actions culturelles en tant qu'élu ou parce c'est un bouleversement déjà avancé » (Vb.Lo).

> Qu'il y est un réchauffement, je crois les scientifiques, je n'en doute pas. J'entends dire, 'oui, mais on n'a pas de neige en décembre'. Mais combien de fois j'ai entendu dire que l'on n'avait pas de neige en décembre. Je me souviens dans ma jeunesse, en décembre, on ne pouvait pas forcément skier. […] Donc oui, au niveau planétaire, je le pense ; à notre échelle je ne ressens pas de changement. […] Mais j'aime bien lire ceux qui ne sont pas d'accord là-dessus. Je n'ai peut-être pas assez de connaissances. […] J'écoute un peu les débats, les scientifiques, et je pense qu'ils ont raison. Et on le ressentira à un moment donné, oui effectivement. (Vb.Ti)

Nous retrouvons ce rapport un peu distant aux changements climatiques, entre scepticisme ou rejet dans un ailleurs, un temps futur lointain (Lorenzoni *et al.*, 2005 ; Michel-Guillou *et al.*, 2017). Ces énoncés traduisent le malaise qui existe face à la problématique des changements climatiques, difficile à concevoir à l'échelle locale par des personnes non directement impliquées dans des pratiques de Nature professionnelles. Il est à noter que l'expression « croire aux changements climatiques » est fréquente, y compris chez les personnes impliquées dans des activités agricoles. Comme signalé par la recherche de Michel-Guillou *et al.* (2017), la référence à l'expertise scientifique pour fonder sa croyance reste déterminante pour 57 % des enquêtés de cette recherche. Par ailleurs, de manière congruente avec cette recherche, les médias jouent un rôle complémentaire pour fonder cette croyance. Michel-Guillou *et al.* (2017) suggèrent d'approfondir les recherches afin d'analyser la croyance en l'information scientifique ou expérientielle, en lien avec les stratégies d'adaptation, afin de mieux comprendre le rôle du degré de confiance dans sa propre perception ou en la science dans la projection dans l'avenir et la gestion des entreprises humaines en relation avec les réalités socioécologiques.

Concernant l'activité forestière pratiquée dans le cadre du référentiel du développement durable, la durée de pousse des arbres impose une durée de l'ordre de la décennie comme unité de temps, ce qui implique un processus de traduction temporelle permanente :

> Un arbre quand on le voit pousser, grandir, germer, c'est 2 ou 3 générations derrière pour le récolter, on n'est pas dans une échelle du temps de 5 ans. […] Quand je dis à un de mes clients : « prochainement, bientôt, il faudra penser à éclaircir votre plantation », je pense à 2 ou 3 ans, mais mon client dans sa tête, j'ai dit bientôt, il imagine peut-être la semaine prochaine dans 1 mois, mais moi je pense dans 3 ans. En permanence avec mes clients, je suis obligé de faire la passerelle entre les objectifs du client et ce que peut produire la Nature. (Vb.Sa)

L'expérience de forestier permet également de constater une évolution des temporalités écologiques en lien avec certaines maladies ou parasitisme sur certains arbres :

> On a des sapins pectinés, une espèce qui vit est au-dessus de 800 m d'altitude dans l'espace montagnard, qui sont impactés par des colonies de guis. On dit qu'il est guité. Avant, il était guité jusque 900 et 1000 mètres d'altitude et maintenant, on retrouve du gui jusqu'à 1100 1200 m d'altitude. Donc, les étages montagnards sont en train d'évoluer sur les Pyrénées, et ça c'est sensible, puisqu'avant, on n'avait pas de dépérissement de sapins en dessous d'une certaine altitude. Maintenant c'est monté d'une tranche ou deux. On peut dire que là oui, on a quelque chose qui est en train d'évoluer, qui est sensible et visible à l'œil nu. (Vb.Sa) (cf. Vignette 3)

Selon une temporalité de plus long terme, les pratiques en forêt soulèvent des questionnements quant à son exploitation en termes de ressource bois. Compte tenu des contraintes rencontrées, l'usage de type bois-bûche pour le chauffage par foyer demeurerait l'usage le plus fréquent selon Danny :

> Ici, la forêt est difficile à exploiter, le mot est faible, elle n'est pas entretenue, elle est très mixte, il y a de grosses difficultés d'accès. En haut c'est mieux parce que c'est de la hêtraie et c'est donc plus valorisable, mais tout ce qui a recolonisé depuis 100 ans, il faut faire du chauffage à base de plaquettes, de choses comme cela, ce ne sont pas des choses qu'un particulier peut faire. (Vb.Da) (cf. Vignette 3 et Vignette 4)

Vignette 3 La « pression » forestière et le maintien d'un habitat de hameau (Photographie Lafitte J.)

À l'arrière-plan, quelques conifères épars (sapins vraisemblablement) témoignent de la dominance des taillis de feuillus qui se répandent aux limites des habitations en plaine. La forêt de moins en moins entretenue est d'autant plus difficile à mettre en valeur pour des usages divers. Au premier plan, des habitations de type hameau limitant la dynamique temporelle de l'enfrichement, mais nécessitant l'entretien d'infrastructures soutenant l'accès au réseau et à la mobilité permise par les flux associés (de l'eau, d'Internet, automobile notamment). Au premier plan, un arbre feuillu guité, ce qui est normal à cette altitude inférieure à 1000 m. (Ph2.Da)

Vignette 4 Enfrichement et chaines métaphoriques (Photographie Lafitte J.)

Au premier plan, l'embroussaillement des prairies, à droite et au plan central, une haie pastorale d'arbres guités. Au troisième plan, la forêt mixte couvrant la quasi-totalité des pentes et à l'arrière-plan central, le Cagire, dotée ce jour-là de son « écharpe » de nuage, selon la métaphore locale qui « donne lieu » à interprétation d'ordre météorologique. Ce type d'interprétation socioécologique est partagé par la communauté locale. Elle fait « sens commun » et temporalité commune et manifeste une idiorrythmie partagée, à travers une dialogique du savoir environnemental local en contexte, qui donne sens à une existence nature culturelle, entre humains et autres qu'humains. (Ph.Da)

Or, un tel usage ne va pas sans poser des problèmes compte tenu des essences concernées (bois-bûche, plaquettes, granules), mais aussi en lien avec l'organisation ayant en charge une telle exploitation (particulier, entreprise privée à vocation locale, régionale). L'accessibilité et la propriété des forêts restent un enjeu qui conditionne l'usage et l'entretien des forêts (cf. Vignette 3 et Vignette 4).

En conclusion, nous nous inscrivons de manière générale dans la lignée des conclusions et propositions des travaux prenant appui sur la théorie des représentations sociales et culturelles, comme ceux de Caillaud (2010), mobilisant une analyse dialogique en lien avec des groupes de discussion, et ceux de Michel-Guillou (2014), s'appuyant sur la théorie des niveaux de construits. Mais il nous semble que si le rapport au thêmata visible/invisible joue pour notre cas (la prégnance du « voir », partagé par les scientifiques), un autre thêma semble émerger en rapport avec une visée de vérité et de légitimation des savoirs en jeu, le thêmata entre le croire et le voir qui paraît complexifier la représentation des changements climatiques. Ce qui semble se jouer devant des preuves apparentes des changements environnementaux effectifs − d'autant qu'Aspet a connu le trauma de l'effondrement souterrain du centre-ville qui a impacté la dynamique de l'A21L − c'est la temporalité nécessaire à un apprentissage de l'ordre de la réflexivité délibérante écoformative. Mais cette réflexion semble plus agissante dès lors qu'elle est interréflexive comme le suggère Honoré (1977). Or, la relégation de la question des changements environnementaux et climatiques, par transcodage, en problèmes interprétés notamment en termes ressourcistes et fragmentés voire dilués dans le cadre référentiel du développement durable lors de l'A21L, semble faire de ce cadre référentiel du développement durable, un retardateur de conscientisation des changements climatiques plutôt que l'inverse, au moins au niveau collectif. Cependant, il conviendrait d'approfondir les études concernant de telles propositions. Un aspect important émanant de cette analyse est le repérage d'un tournant dans les

changements climatiques qui semble intervenir dans les années 90 pour Aspet : modification des temporalités phénologiques, avec recul d'au moins 15 jours des récoltes et d'autres dynamiques agricoles et écologiques, changements dans la biogéographie, la biopériodicité de certaines espèces semblant être durablement modifiées. Quant aux potentialités des perspectives de suivi et de recherche participatifs et citoyens à partir des perceptions des habitants, elles paraissent pertinentes à la fois comme levier écoformatif et notamment en relation avec la conscientisation des changements environnementaux. Plus largement, de telles stratégies pourraient favoriser une gestion participative et intégrée des relations à l'environnement avec les habitants. Ce qui se joue est potentiellement le rapport à la Science, « en train de se faire » et non pas « toute faite » (le pluriel pour sciences rendrait par ailleurs davantage justice à la dimension nécessairement interdisciplinaire et intersectorielle) (Latour, 1989). Nous avons montré qu'un certain rapport à la « Science » contribuait à alimenter le fossé (*gap*) pernicieux sur le plan démocratique entre statut d'experts et statut de citoyen (Dahl, 1989, 2006, entre autres). Ce clivage entre « ceux qui savent » et « ceux qui font », à l'origine de l'émergence de la formation des adultes, retrouve le schème de l'autorité et ses relations avec le schème des besoins, notamment consuméristes, structurant le système capitaliste (Castoriadis et Cohn-Bendit, 2014). Or, l'articulation des expertises, citoyenne et scientifique, semble être une condition pour une démocratie écologique prenant appui sur une écocitoyenneté proactive, ouverte et ambitieuse. Nous reviendrons sur ces aspects lors du chapitre VI qui suit, autour des enjeux épistémologiques de la dynamique dialogique du savoir environnemental.

5.4.3.2 Les temporalités environnementales : entre ressources et ressourcement

Les temporalités socioécologiques ont évolué, notamment par les pratiques de loisirs en forêt. En effet, en cohérence avec l'approche conceptuelle proposée par les travaux des géographes C. et G. Bertrand, nous pouvons suggérer que les temporalités dites du ressourcement complexifient encore davantage la tresse des temporalités environnementales et les relations savoir-pouvoir impliquées, qui peuvent se manifester à travers des conflits d'usage et de représentations d'ordre environnemental. Pour rappel, Bertrand et Bertrand (2002) évoquent ce « temps du ressourcement » qui est celui du paysage, ouvrant sur le patrimoine, l'identitaire et la symbolique, le mythe et le rituel. Paysages montagnards pyrénéens étudiés par les travaux de Briffaud (1994) en tant qu'objet construit historiquement dès le XVIe siècle. Le paysage montagnard et forestier est l'un de ceux qui exercent le plus d'attrait pour retrouver un sentiment de Nature, dite « sauvage ». Xavi apprécie particulièrement le paysage qui est le sien depuis sa résidence (cf. Vignette 5). C'est celui qu'il garderait en mémoire et encore plus celui de l'hiver que l'été, tant l'arrière-saison est agréable par ailleurs.

Vignette 5 Le paysage socioécologique comme actant convivial (Photographie Lafitte, J.)

Un mois de décembre depuis la terrasse. Le paysage s'ouvre sur la forêt mixte (feuillus dominants, hêtres notamment, quelques sapins). Au plan central, le bâtiment d'une maison d'hôte. Un palmier est visible, témoignant de la présence d'un jardin d'agrément. Mémoire environnementale quelque peu incongrue dans cette région, il se rencontre souvent dans les jardins et parcs bourgeois du XIXe siècle dans les Pyrénées. (Ph.Xa)

Mais ce temps de l'hiver est en soi ressourçant : « Je trouve que ça va un peu vite ! J'aimerais que l'hiver dure un peu plus longtemps, que le rythme reste un peu plus calme plus longtemps ». Malgré les changements climatiques, cette cohérence chronobiologique hivernale en tant que temps du ressourcement − autant pour la biopériodicité de l'humain que celle d'autres qu'humains − est mise en évidence par les travaux de Reinberg notamment (Reinberg *et al.*, 1979 ; Reinberg, 1977 ; Reinberg et Ghata, 1964). Celui-ci met en exergue un rythme circannuel chronopathologique de la morbidité et de la mortalité humaine, plus forte en hiver dans l'hémisphère Nord (fin décembre à fin mars), notamment en raison de la structure même de l'organisme humain, tout autant sinon plus que de facteurs extérieurs issus de l'environnement : « cela est vrai indépendamment de la situation géographique et climatique, […] et persiste de décade en décade malgré les brassages de population, les changements de conditions de vie et d'habitat » (Reinberg *et al.*, 1979, p. 56). Suite à ces résultats, Reinberg milite pour que l'hiver redevienne un « temps de vacance ». L'existence de cette structure temporelle circannuelle de l'organisme humain – en y incluant les rythmes circadiens (jour-nuit notamment) tout aussi structurants, donne à penser qu'elle résulte de processus d'adaptation à l'environnement, eux-mêmes liés à la rotation de la Terre autour du soleil. La temporalité environnementale ici en jeu est phylogénétique et biophysique, d'ordre planétaire ou cosmique.

> Tout se passe comme si nous étions les descendants et les héritiers de milliers de générations de chasseurs, d'agriculteurs, de cultivateurs, d'éleveurs. L'urbanisation de l'Homme n'est qu'un phénomène très récent […] Ce rythme saisonnier du travail humain fait d'un repos hivernal et d'une activité estivale « en même temps que la Nature » fut respecté par nos ancêtres jusqu'au milieu du siècle dernier (p. 58).

Reinberg *et al*. (1979) expliquent que la scolarisation en tant que phénomène social nouveau sur le temps long des sociétés est à l'origine de ce « temps de vacance »

nécessaire aux récoltes avec 80 % d'agriculteurs dans la population active. Cet auteur insiste sur l'absurdité pour les humains des sociétés occidentales de s'éreinter l'hiver et se reposer l'été en termes de rythmes biologiques, et notamment pour le citadin qui travaille trop l'hiver et pas assez l'été au regard de notre rythme phylogénétique.

Xavi tout particulièrement, mais aussi Danny et d'autres savent retrouver cette biopériodicité « naturelle ». Xavi suggère comme prolongement d'une approche cohérente avec les rythmes biologiques une réflexion économique, mais aussi sociétale, en lien avec la décroissance et un nécessaire ralentissement (*slow life*[220]) :

> […], mais à un moment donné, il ce serait peut-être bien qu'on songe à changer de modes de vie, voire de modèle de société carrément, parce que là, c'est toujours la croissance même avec des énergies vertes, mais ça reste de la croissance, consommer, l'économie, Internet, etc. Tant qu'on sera sur ces valeurs-là, je ne vois pas comment ça pourrait freiner un peu le mouvement de façon significative.

Nous retrouvons la critique adressée au moment néolibéral qui façonne de nombreuses sociétés de nos jours, au premier rang desquelles les sociétés occidentales. Dardot et Laval (2010) examinent avec précision la société néolibérale soumise aux impératifs de performance et organisée par les nouvelles technologies de

[220] Le *slow life* est également associé à l'expression *good life*. Le *slow movement* renverrait à un mouvement social que l'on date des années 1990, né en Italie, à partir d'une critique du rythme de vie effréné de nos sociétés, en prenant comme point de cristallisation la critique de la malbouffe globalisée (*fast food*), avec de nombreuses déclinaisons (*slow food, slow town, slow school, slow education, slow research, slow science, etc.*) (Lafitte *et al.*, 2017; Venturini et Dumas, 2011). Ce mouvement est connu en géographie, à travers des travaux qui rapprochent le « pas de la vie » (*pace of life*) dans nos sociétés vieillissantes, et l'approche géographique basée sur le lieu (*pace of place*) en explorant le phénomène du ralentissement en guise d'opposition à une lutte des places (May et Thrift, 2003). Et cela, aussi bien en lien avec une certaine pratique de la ruralité (LeBlanc, 2013), que de l'urbanité (Doteuchi, 2003 ; Ducom et Yokohari, 2006). Dans les deux cas, le lieu de résidence est à envisager de manière plus conviviale et engagée dans sa communauté citoyenne et locale, autour d'un ralentissement convivial, notamment en fin de vie, mais pas uniquement. Une piste qui semble féconde dans notre perspective qui croise géographie et éducation des adultes dans leurs relations à l'environnement.

réseau qui contribuent à assurer la surveillance et le contrôle des individus, sur/par eux-mêmes. Ils caractérisent le *néosujet* de cette société :

> Le sentiment de soi est donné dans l'excès, dans la rapidité, dans la sensation brute donnée par l'agitation, ce qui expose certes le néosujet à la dépression et à la dépendance, mais lui permet cet état « connexioniste » dont il tire, à défaut d'un lien à une instance tierce, un soutien fragile et une efficacité attendue (p. 453).

À noter que Xavi se positionne tout particulièrement en retrait de cette société connexionniste, sans connexion Internet, ni téléphone mobile, assumant la dimension érémitiste de certains projets néo-paysans (Léger et Hervieu, 1979 ; Ridon, 2017)[221]. Ce retrait relatif de la vie mondaine emprunte une certaine ascèse de vie, assumée chez Xavi, seulement pour un temps chez Sacha. Cela passe aussi par un autre rythme que celui du monde et son *hétérorythmie*. Ici, il s'agit de privilégier son *idiorrythmie*, qui fait sens (la *slow life)*, en filiation avec celle des anachorètes prémodernes (Schmitt, 2015, 2016). À la suite de Michon (2007, p. 97) s'inspirant de Barthes (2002), la matérialité du lieu isolé en l'occurrence celui de la cabane érémitique dans les bois et la montagne permet de mettre en œuvre *l'idiorrythmie.* Où la *«* cabane » est l'écosymbole de cette recherche de « *wilderness* », en tant qu'hétérotopie

[221] Berque (2005) oppose cette posture de l'*erèmé* (de l'ermite) qui recherche la Nature peu ou pas habitée du pionnier (*wilderness*) − l'espace sauvage de la forêt, de la montagne en Europe notamment − à l'écoumène ou « terre habitée » (*oikoumenê gê).* «Écoumène et Érèmé forment un couple géographique et ontologique. L'écoumème est du côté du contingent de la mondanité, l'érèmé du côté d'une recherche d'absolu, de la « Vérité, dé-couverte (*a-lêthêia*) ».

écosymbolique[222], telle que l'expérience de Sacha par l'épreuve de la restauration pendant 10 ans d'une grange foraine selon des principes qui sont « les plus écologiques possible » (cf. section 5.4.3). Mais ce mouvement de ralentissement convivial de la vie et des pratiques professionnelles n'est pas toujours aisé à mettre en œuvre comme en témoigne Danny par exemple, voire Sacha. Xavi reconnaît par ailleurs que son mode de vie reste dépendant d'une bonne condition physique qui ne peut que se dégrader avec l'âge. La marginalité institutionnelle néorurale suscite des questionnements pour la fin de vie. Mais les réflexions de Danny sur la relation entre une certaine maturité et un au-delà de la lutte épuisante contre la Nature, qui serait une relation apaisée et holistique avec le milieu-naturel, ouvrent sur cette écoformativité que nous explorons.

Si cet attrait pour un certain ralentissement, une bonne vie est portée par les néoruraux et se cristallise sur un rapport aux paysages de la Nature sauvage et montagnarde, ce paysage identitaire et symbolique en tant qu'il incarne ce temps du ressourcement peut devenir à son tour, la source d'un conservatisme, souhaitant presque figer le temps :

[222] Suivant Foucault (2001b), l'hétérotopie renvoie à des lieux concrets, se positionnant comme en rupture avec l'espace considéré depuis la norme sociale. Ces lieux se présentent également en rupture absolue avec le temps traditionnel considéré ; ils sont porteurs d'*hétérochronie*, tout en s'inscrivant dans le tissu des lieux dessinés par l'institution. Ils permettent ainsi de réaliser concrètement les utopies, en créant un « 'espace d'illusion' qui déstabilise l'espace réel en dénonçant l'illusion superlative de tous les emplacements de la vie humaine » (Staszak et Lussault, 2013, p. 496). L'idée d'une hétérotopie écosymbolique s'inspire des travaux de Berque (1996, p. 79 et s., 2000b, p. 133 et s.). La notion d'écosymbole (ou d'éco-techno-symbole) figure l'aptitude de l'homme à s'approprier le monde en l'habitant depuis sa culture, à travers la relation que sa société entretient avec la Nature. Prenant appui sur une lecture de la réalité, extrayant des éléments « porteurs » de sens, l'acteur-habitant restitue par cet habiter de la Nature, une image symbolique de cette réalité (une médiance), donnant à voir le contrôle de son environnement en tant que monde raconté ou figuré par un aménagement (cosmisation de l'habiter rendu lisible), qui nous raconte une certaine interprétation socioculturelle du monde. Une mémoire environnementale narrative réinterprétée donc, à partir du couplage entre une mémoire-trace et une mémoire message.

> On a une génération qui revient à la retraite ici et qui voudrait retrouver le pays comme ils l'ont laissé. Seulement il y a 50 ans qu'ils sont partis. […] Mais de nouvelles familles sont arrivées ! L'autre jour, quelqu'un me dit : « je ne reconnais plus personne à Aspet ». Mais il y a 48 % de la population qui a changé en 20 ans selon une enquête faite l'an dernier [2014]. Ces retours de retraite à Aspet ont joué un rôle très négatif pour Aspet et expliquent en partie pourquoi Aspet a longtemps végété en raison de ce conservatisme. (Vb. Al)

Nous retrouvons ces temporalités croisées structurées par le ressourcement, entre imaginaires de néoruraux en activité, avec des enfants, et des imaginaires de natifs pour partie en retraite, charriant dans leur histoire de vie une iconographie à laquelle ils sont attachés, mais vécue il y a un demi-siècle. Cette iconographie structure largement un ressourcement et un ralentissement légitime en fin de vie, mais qui a tendance à choisir un temps ancien souvent idéalisé, à retrouver. Ces temporalités environnementales prospectives qu'il s'agisse de celles des néoruraux en activité ou des retraités natifs sont tributaires d'un imaginaire du « retour à la terre », avec ses *topoï* tirés du passé, ou d'un ailleurs (*la wilderness*) structurant à leur tour des territorialités habitantes, entrant parfois en conflit. Mais ce conflit se situe aussi avec les nouvelles attentes portées par des élus et leur imaginaire structurant des territorialités développantes qui peuvent confronter certaines territorialités habitantes. Ces territorialités s'étayent sur des temporalités environnementales historiques et prospectives, mobilisant une partie de la mémoire environnementale. Ces temporalités environnementales servent les argumentaires qui structurent les conflits de représentations et certaines pratiques discursives. Il en résulte des mises en ordre du discours parfois contradictoires : celles du conservatisme nostalgique, de l'aménagement développementiste, de l'idéalisme néorural mobilisant la nostalgie comme ressource créative (Sallustio, 2018).

Ces temporalités environnementales du ressourcement plus récent se superposent, telle une strate nouvelle, à des temporalités plus anciennes impliquées par le « temps de la ressource » à exploiter, axé sur le territoire et son contrôle, et les temporalités de

la gestion, de la redistribution, du marché, du développement durable, de la pollution-dépollution. Pour notre propos, il s'agit du bois (comme ressource énergétique, avec les charbonnières, les forges catalanes médiévales, et de matériau de construction avec l'apogée des XVII-XVIIe siècles en poussant jusqu'à la période pré-industrielle, par exemple avec les verreries, présentes sur le canton d'Aspet).

En effet, nous avons vu le rôle de la forêt en tant que ressource, mais il y a également le sol et sa mise en valeur agricole. Alix évoque ces paysages anciens témoignant d'une mise en valeur agricole et pastorale où les paysages renvoient à cet identitaire paysan très symbolique de la culture rurale de l'Aspétois qui tend à s'effacer par l'enfrichement, supplanté par l'âge néoforestier depuis les années 60 (Métailié, 2005) :

> Des photos existent au-dessus de Girosp prises au début du siècle. C'était tout en pelouse. Quand on va dans les bois, on retrouve des murs, et donc, il faudrait récupérer ça, ne pas le perdre ! […] Le village de Razecueillé, […], il y avait des prés partout, maintenant, il y a des bois et des ronces partout. Les biches sont sur la place du village ! C'est une photo terrible.

Éthan constate également cet enfrichement avec une lutte constante à mener (cf. Vignette 6).

Vignette 6 Fermeture du paysage par enfrichement (taillis de frênes, peut-être hêtres et châtaigniers) (Ph.Ét.). (Photographie Lafitte J.)

Il fait également référence à ce paysage qui bouge en 30 ans selon les occupations, ce qui n'est pas sans rappeler les premières occupations néolithiques alternant occupation et abandon de sites, mais sur des périodes séculaires. Avec sa sensibilité aux dynamiques écologiques, Éthan et d'autres avec lui considèrent que renaturalisation à l'œuvre n'est pas un mal en soi. Non sans une distance critique, une telle renaturalisation est considérée intrinsèquement comme positive d'un point de vue écologique, mais problématique en termes de pertes de ressources agricoles et de temps d'efforts nécessaires pour mettre de nouveau en valeur ces terres qui se sont enfrichées. Cependant, de manière générale, cet âge néo-forestier auquel renvoie le paysage qui s'enfriche atteste d'une prise en compte des temporalités

environnementales. Mais elle se fait sur un mode représentationnel qui prend appui sur un *rapport au savoir* de nature anthropologique puisant à l'imaginaire agricole, celui de l'aménagement, de la domestication du sauvage. En effet, dans le dernier extrait cité, Alix reproduit la dichotomie classique « nature-culture » : le sauvage (le symbole des biches – le sauvage local, figure féminine par ailleurs) occupe l'espace civilisé par excellence, l'espace civique symbolisé par la place du village matérialisant la raison humaine politique et démocratique au coeur de la communauté villageoise.

Ce paysage néo-forestier redoublé par celui fantasmatique des biches au milieu de la place du village prend appui sur des temporalités environnementales mobilisées au service d'un certain discours qui met en ordre le monde, et donne à voir de grands clivages anthropologiques, plus ou moins réfléchis, selon la façon d'envisager les réalités socioécologiques et les temporalités à l'œuvre. Le « paysage enfriché », ensauvagé fait signe de vérité, devient en cela l'écosymbole d'une raison agricole structurante d'un territoire rural civilisé, mais qui aujourd'hui cristallise un conflit de représentations entre *environnement-problème, environnement-ressource, environnement-nature, environnement-système (écologique),* mais aussi *environnement-projet communautaire* ou de territoire et *environnement-milieu de vie*, voire *environnement-label* (cf. section 5.2.1.1). En cela, le paysage rural et son iconographie avec ses temporalités environnementales qui émergent dans les discours qui les mobilisent, incarne bien un fait socioécologique autour duquel se noue un rapport intégral au monde, à la Nature et plus précisément encore, au savoir environnemental.

Ce temps du paysage, identitaire, patrimonial, du ressourcement, est étroitement lié au temps de la ressource (cf. Vignette 7). La plupart des néoruraux sont très attachés aux lieux et à la mémoire environnementale qu'ils y rattachent comme nous l'avons

vu. La plupart d'entre eux souhaitent réactiver cette mémoire-trace, notamment à travers la restauration d'anciennes bâtisses agricoles (bergerie, grange foraine par exemple) qui construisent une signifiance qui va passer par une « mise en temporalité » socioécologique (intentionnalité, sens construit, actions et matérialité s'appuyant sur des collectifs, des contraintes patrimoniales issues de connaissances personnelles, discours et récit historicisé étayant le projet de rénovation, en lien avec une médiance socioécologique).

Vignette 7 La mise en patrimoines comme ressource et ressourcement socioécologique, un croisement de mémoires patrimoniales (Photographie Lafitte, J.)

Panneau d'information proche de la place du marché à l'entrée du sentier de découverte. Mélange de patrimoines naturel et historique, où le paysage est médiatisé par les ruines de l'ancien château médiéval dominant un bâtiment religieux rénové « mis en lumière », ainsi que les essences et espèces renseignées, témoignant d'une pédagogisation de la mémoire historique et naturelle, socioécologique à des fins de ressources et de ressourcement. L'identité territoriale est historicisée par le blason d'inspiration médiévale rappelant la mémoire environnementale autour de la ressource de l'élevage non sans lien avec le pouvoir politique : la présence constante des animaux d'élevage entre seigneurs du lieu, les cercles blancs symbolisent des meules de moulin et renvoient aux privilèges de la ville ; les ailettes blanches ou « otelles » évoquent la soumission aux Comtes de Comminges.

En outre, beaucoup d'habitants et tout particulièrement les néoruraux sont attachés aux espèces et essences indigènes. Éthan a planté devant sa bergerie rénovée deux pommiers indigènes, « pour essayer » et faire sens. La temporalité du ressourcement se trouve liée en résonnance à celle de la ressource. De son côté, Xavi évoque ces temps anciens où

> […] ils vendaient beaucoup de pommes à croquer aussi, sur Milhas, il y avait aussi beaucoup de fruitiers. Ce n'était pas anodin comme ressource économique. Il en reste des vestiges, mais ils sont un peu vieillissants, au bout du rouleau. […] Je suis sensible déjà au patrimoine qu'il y avait là, essayer de le préserver. Ce patrimoine à rénover, préserver, valoriser est aussi une opportunité.

Ces temporalités de la ressource à valoriser sont celles du marché, notamment celui de la fin de semaine, ouvrant sur une migration d'ordre pendulaire hebdomadaire, mais qui se nourrit d'une migration de fond comme évoquée précédemment, celle des néoruraux, très actifs dans la relance du marché d'Aspet : « Il y a toute une génération de néoruraux qui arrivent. Maintenant, les touristes repartent avec leurs paniers pleins ! » (Vb.Al). Ces néoruraux qui n'hésitent pas à organiser leur temporalité en étroite relation avec ces marchés biologiques ou « paysans » : « Sur les marchés d'Aspet, je n'y suis que l'été, entre juin et septembre en général. Sinon l'hiver, je fais le marché bio à Toulouse, où je vends des pommes, du jus de pommes, des légumes, quelques légumes d'hiver » (Vb.Xa). Le marché en général devient ici un synchroniseur des rythmes circannuels, un donneur de temps socioécologiques (cf. Vignette ethnographique 8).

Vignette ethnographique 8 Le marché d'Aspet

Le marché d'Aspet[223] se répand à partir du centre-ville dans les rues adjacentes, rassemblant sur un minimum d'espace une diversité de produits locaux notamment, venant du canton et au-delà, jusqu'à l'Espagne frontalière, essentiellement orientés vers l'alimentation : fromages de chèvres et de vaches, non sans innovations artisanales, charcuterie venant de porcs élevés en Nature, loin des méthodes industrielles, pâtisseries, et bien sûr fruits, légumes et miels variés, entre autres produits. Ce marché bihebdomadaire draine une clientèle conséquente qui vient de la Haute-Garonne, mais aussi de départements composant la région de l'Occitanie principalement, comme en témoignent les plaques d'immatriculation des voitures. Les terrasses des deux cafés sont souvent bondées, profitant de l'arrière-saison automnale, toujours plus longue et ensoleillée. Les tables et leurs clients jouxtent les étals et accueillent en fin de marché, les ambulants essentiellement maraichers et petits éleveurs à qui les patrons des cafés offrent des expressos en matinée. Un maraicher vient de Lès en Espagne et se trouve sur une petite place à une centaine de mètres à l'écart de la place centrale. La convivialité domine, alors qu'un va-et-vient incessant traverse la rue centrale pour se rendre de l'autre côté de la place, vers le buraliste, la banque ou la boucherie, entre autres. Ces commerçants résidents jouxtent certaines maisons condamnées et soutenues par des étais, en raison de l'effondrement souterrain, en attendant la réfection de la place qui interviendra en 2017. La sortie au marché tient du rituel familial. Les échanges avec les ambulants sont soutenus. Le 23/12/2015, 7 tables d'un des deux cafés sur 13 occupées en terrasse, un mercredi ! ces familles réveillonnent ici et parlent des courses à faire. Le 30/12/2015, 11 tables occupées en terrasse sur 14. Les deux cafés présentent des

[223] Texte constitué à partir d'observations ethnographiques, le 03/10/2015, le 23/12/2015, le 30/12/2015, le 04/01/2016, entre autres.

clientèles différentes, le premier est un bar populaire, tout en longueur, mais exigu, où les conversations bruyantes tournent autour du sport. La clientèle masculine est dominante. Le second est cossu, lumineux, à l'ambiance feutrée. Il conserve une esthétique du début XXe siècle rénovée. Les conversations tournent autour du civisme quotidien, des nouvelles issues du journal régional impliquant souvent des questions de moralité. La clientèle est diverse, mais plutôt familiale. Des familles anglophones échangent avec d'autres familles, anglophones ou francophones. Patron de café, politiques et autres clients échangent de manière conviviale. Le marché bihebdomadaire (les mercredis et samedis) produit une temporalité socioécologique conviviale autour de la vente de produits locaux et autres échanges à son occasion, offrant par la même les conditions de possibilité pour qu'une réalité spatiale advienne (Lussault, 2013c, p. 228) et contribuant à la construction d'un milieu d'interconnaissance. Ce contexte spatial est celui de la place du village, lieu d'échange qui draine une diversité de personnes, notamment issue de l'Aspétois et du Comminges, témoignant de l'inertie et de la mémoire socioécologique des lieux et de leur contexte à travers les siècles.

Vignette 9 Le marché comme espace de la convivialité publique (Photographie Lafitte J.)

Une fin de marché sur la place d'Aspet en fin d'automne. Le lieu comme circonstance et annulation de la distance par l'échange économique et social, structurant fortement la sociabilité du pays aspétois. Le nom d'un des cafés : le « Bar du Cagire » témoigne du rôle identitaire joué par l'actant qu'est ce quasi-personnage du pic du Cagire.

Alix évoque également tout un travail réalisé autour du marché au sens générique ici, puisqu'il s'agit de relancer les foires traditionnelles du bourg d'Aspet, orientées sur la vente de bétail, avec un travail de sensibilisation autour des ces animaux, foires connues dès le Moyen-Âge par une charte de coutume octroyée par la seigneuresse d'Aspet en 1382. Au tout début du XVIIe siècle, un dénombrement des biens, terres, des libertés et « privilèges », mentionne les marchés d'Aspet qui au lieu tous les mercredis de la semaine, tandis que les trois foires annuelles tombent les jours de la Pentecôte (juin), de la Saint-Barthélemy (août) et de la fête de Sainte Catherine (novembre) (Higounet, 1984 ; Lafitte, 1992)[224]. Pour des raisons climatiques, les foires ancestrales de la Sainte-Catherine ont été avancées d'un mois en octobre, afin de profiter de meilleures conditions météorologiques.

Le marché d'Aspet (cf. Vignette ethnographique 8 et Vignette 9) se trouve donc relié à une mémoire environnementale (mémoire-trace autour de la localisation et des aménagements évoqués, disparus, encore visibles, à rendre lisibles, mémoire-message et mémoire-narrative). Réactivée, même au prix d'un léger déplacement de date correspondant davantage à une temporalité environnementale en phase avec la dimension touristique et communicationnelle, ces mémoires environnementales mises en récit peuvent contribuer à la valorisation de ce lieu de mémoire, comme en témoigne la demande d'habitants concernés par cela. En tant que lieu d'échange, les temporalités environnementales sont mobilisées par la répétition et la fréquence du marché qui scande le rythme des semaines de certains agriculteurs en vente directe, mais aussi des habitants, et de passage, en général. Mais ces temporalités environnementales, et plus spécifiquement les mémoires environnementales

[224] Un travail de collaboration est en cours avec des acteurs-habitants autour de cette mémoire environnementale centrée sur les foires médiévales d'Aspet, à partir d'un travail universitaire réalisé au cours de ma maîtrise d'histoire et réorienté selon la perspective de la prise en compte des temporalités environnementales.

(mémoires environnementales phénoménologiques principalement)[225], sont également mobilisées à travers nombre de produits, de pratiques discursives et de mises en scène autour du patrimonial. Ce marché est donc un synchroniseur socioécologique pour nombre d'habitants et autres acteurs de passage. Il est un donneur de rythmes circannuels, saisonniers et hebdomadaires selon la spécificité du rapport professionnel que les habitants entretiennent avec les réalités écologiques qu'ils exploitent (élevage de bovins, de caprins, maraîchage, fromage, etc.).

En milieu rural, le croisement entre temporalité de la ressource et temporalité du ressourcement, comme évoquées dans le travail de C. et G. Bertrand autour du GTP (Géosystème-Territoire-Paysage) entre autres, est déterminant pour comprendre désormais les dynamiques géographiques d'un territoire de piémont pyrénéen comme le pays d'Aspet. Si la synchronisation de ces temporalités se trouve commandée par le marché et notamment par sa fonction affective, conviviale, au-delà de sa fonction marchande, elle repose largement sur des styles de vie qui en dépendent et qui contribuent grandement à son dynamisme. Ces styles de vie variés, témoignant un attachement au milieu de vie, s'organisent autour d'un rapport intense à la Nature pour la plupart des habitants d'Aspet à plus forte raison les néoruraux et les néo-paysans. Un tel rapport permet, semble-t-il, de « caler » les rythmes de vie sur des rythmes biopériodiques favorisant une idiorrythmie pour certains, en rupture avec un certain nombre d'injonctions à l'accélération (Boutinet, 2004b ; Rosa, 2012, 2013) et au culte de l'urgence (Aubert, 2003 ; Bouton, 2013).

[225] Cependant, une information pédagogique sur l'effondrement souterrain survenu au centre-ville plus proche d'une mémoire environnementale scientifique explique la situation largement invisible, sur un vaste panneau situé sur les bords de la place du marché. Il est vrai que des contreforts de bois soutiennent les façades de certaines maisons en bordure de la place du marché, nuisant à son esthétique.

5.4.3.3 Les temporalités environnementales de la source

À ce « temps de la ressource », il faut ajouter encore plus avant dans l'histoire, la strate du « temps de la source », celle du géosystème tentant de tenir compte des temporalités géomorphologiques et écologiques impliquées dans l'anthropisation des Pyrénées, occupations humaines certes sporadiques, et encore à confirmer dans le détail des différents étages montagnards, mais attestées dès le Néolithique ancien (vers 5700 av. notre ère) (Carozza *et al.*, 2005 ; Galop, 2016 ; Galop *et al.*, 2013 ; Rendu *et al.*, 2016 ; Rius *et al.*, 2009)[226]. De manière générale, les anthroposystèmes montagnards pyrénéens remontent au Néolithique avec une rythmicité d'apparition différente selon les régions et surtout selon un gradient d'anthropisation est/ouest. Il reste cependant à affiner et nuancer localement ces grandes tendances. En effet, les données restent ponctuelles, comme tout prélèvement archéologique, *a fortiori* pour des périodes aussi reculées. Elles posent la question de la mise en histoire de ces mémoires paléo-environnementales souvent invisibles avant le travail des chercheurs. Dans cette perspective, nous avons tenté de construire un tableau chronologique comparé à partir de recherches paléo-environnementales menées sur la Barousse, l'Ariège, encadrant le pays d'Aspet, en mobilisant des éléments archéologiques et historiques compilés à l'occasion de notre mémoire de Master et plus anciennement de notre mémoire de maîtrise centrée sur l'histoire médiévale, poursuivie par Coiffé (2000), ainsi que d'autres sources historiques mobilisées à cette occasion, mais revues à l'aune d'une histoire environnementale. De ce tableau chronologique ressortent

[226] Les travaux de Galop entre autres, analysent de façon critique les recherches paléo-environnementales. Il évoque un risque de lissage des dynamiques environnementales complexes (Galop, 2005, par exemple). En effet, ces recherches privilégient la longue durée qu'elles articulent sur de grands ensembles géographiques dans la perspective de synthèses privilégiant la globalisation de données (par exemple les enregistrements polliniques). Or, l'intérêt des signatures polliniques gagne en pertinence dès lors que l'analyse porte sur l'échelle locale, restituant ainsi la complexité et les écarts au modèle (ce qui rend par ailleurs utiles les monographies locales et leur comparaison).

plusieurs chronosystèmes pour l'Aspétois que des recherches spécifiquement paléo-environnementales et campées en histoire environnementale permettraient de confirmer, d'infirmer ou de nuancer[227]. Pour le cas d'Aspet, les premières traces archéologiques se retrouvent dès le Néolithique[228], attestant d'une occupation des grottes et sites perchés, nombreux dans ce relief karstique. Dans l'ensemble, pour la commune d'Aspet, les traces les plus anciennes remontent ponctuellement à l'âge de Bronze (Grotte de Gouillou notamment), et de manière plus marquée au deuxième âge de fer (Tène).

Cette mémoire environnementale karstique fut une ressource, voire lieux de ressourcement à une époque reculée en tant que ces grottes représentaient des abris favorables aux premières occupations humaines. Ce relief karstique se rappelle aux habitants par sa fonction de source environnementale d'un géosystème particulier, par le biais d'une temporalité difficile à penser et pourtant permanente, celle de la catastrophe naturelle provoquée par l'effondrement souterrain récent sous la place du marché d'Aspet. Ce géosystème ne peut que tenir compte aujourd'hui, de la nouvelle configuration socioécologique des changements environnementaux qui impactent les pratiques agricoles et l'habiter quotidien (épisodes venteux, effondrement souterrain du centre-ville par exemple).

[227] À cet effet, un repérage de plusieurs tourbières a été initié à l'occasion du Master de recherche et pourrait être utilisé et systématiser afin de repérer les sites propices à des prélèvements paléo-archéologiques féconds (Lafitte, 2009).

[228] Coiffé (2000, p. 93-94) mentionne deux sites de grottes habitées qui dateraient du Néolithique. Le premier près du hameau de Girosp (coord. Lambert x=473,600 ; y=3080,480 ; z=640) fouillé par Casteret (1974) qui rend compte de nombreux squelettes et des céramiques datant de l'époque gauloise. La découverte est répertoriée par le Service régional de l'archéologie Occitanie en 1986. Le second site (coord. Lambert x=471,80 ; y=3081,610 ; z=490) au hameau de Gouillou possèderait des gravures rupestres qui dateraient vraisemblablement du Tène II, Âge du fer également (Gratacos, 1983). Ces sites et leurs datations restent à confirmer.

Cette thématique du risque environnemental nous fait entrer dans le rapport au politique, moyennant la prise en compte des temporalités environnementales, par le biais des changements environnementaux. La catastrophe de l'effondrement souterrain, sans qu'il soit possible de la relier aux changements climatiques intervient en résonnance avec ce phénomène d'ampleur planétaire. Les acteurs-habitants, notamment ceux qui ont été au contact du dossier en sont marqués et déploient une lecture de certains évènements socioécologiques en lien avec cette catastrophe :

> Chez moi, mon chemin s'est effondré d'un coup à 100 m de ma maison, c'est plein de galeries, 7 m de profondeur. Chez mes voisins, j'ai vu tout récemment une rotation d'une douzaine de camions venir pour combler une doline. Le phénomène géologique que connaît Aspet date depuis très longtemps. Mais moi, je n'ai pas compétence pour dire si c'est lié aux changements climatiques. (Vb.Ti)

Nous avons vu par ailleurs que la catastrophe naturelle de l'effondrement du centre-ville et la controverse socioécologique qui a suivi autour des responsabilités et de l'expropriation de résidents en raison des risques encourus. Ces temporalités imprévisibles se sont imposées et auraient relégué au second plan la mise en œuvre des actions prévues de l'A21L, selon les instances municipales. Ce traumatisme n'en demeure pas moins réel et reste présent. Par exemple dans ce cas de réactivation de la mémoire de la catastrophe de l'effondrement souterrain au centre-ville d'Aspet, à l'occasion d'un évènement imprévu de type aléa naturel (éboulement de rochers bloquant une route familière pour le maire, à Girosp). La mémoire environnementale traumatique va se trouver transférée sur ce « caillou », actualisant la mémoire-empreinte de la catastrophe, qui est aussi une mémoire-message. La répétition d'un aléa de type éboulement à vocation catastrophique, fréquent pour cette

« interface turbulente » du géosystème montagnard[229] (Bertrand et Bertrand, 2002, p. 52), avec une prise de décision politique à opérer dans une certaine urgence pour le maire − même de moindre enjeu − favorise probablement le déplacement de l'affect d'une représentation à une autre[230], tentant en cela de construire une mémoire-message du risque environnemental qui n'a cependant pas été possible : « Si je devais conserver quelque chose, un objet ? Je crois que ce serait le caillou qui est tombé à Girosp, c'était si extraordinaire ! Je voulais le garder au bord de la route, car c'est l'histoire d'Aspet ». Lacan (1966, p. 225) rappelle en effet que l'essence du transfert est symbolique. Ce qui se joue dans le transfert est un jeu de désirs de savoir contradictoires, et notamment ici celui de maîtrise politique de la situation de risque environnemental. Mais cet objet transférentiel qu'est l'énorme « caillou » issu de l'éboulement de Girosp est aussi un symptôme au sens où Lacan l'entend, un évènement singulier qui noue un ensemble considérable de signifiants, un jeu entre le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel, plutôt que l'indication d'un état sous-jacent.

Ce détour par la psychanalyse, aussi modeste soit-il, souhaite mettre en évidence à quel point la problématique du risque environnemental est majeure du point de vue politique, notamment en termes d'impact sur les personnes en responsabilité politique, charge qui paraît assez peu envisagée dans le cadre de telles problématiques. Mais surtout, les temporalités environnementales semblent nouer de nombreux enjeux aussi bien à titre personnel que collectif, dans une dialectique entre mémoire environnementale d'ordre scientifique (la mémoire du risque

[229] Interface par une surface de contact protubérante et rugueuse, le long de laquelle s'opèrent des transferts de matière et d'énergie entre les éléments de la lithosphère, de l'atmosphère, de l'hydrosphère et de la biosphère, par définition donc, une protubérance volumétrique instable et « turbulente » selon un modèle théorique allant du statique au dynamique.

[230] Lacan (1966, p. 225) caractérise le transfert de « fiction utile » et Searles (1986) a montré que le transfert sur les êtres et des objets autres qu'humains était chose fréquente.

environnemental, son observation, sa compréhension, sa modélisation géosystémique[231]) et phénoménologique (son vécu réactivé, son perçu, son ressenti), et au-delà, dans l'ordre symbolique (de l'ordre du langage, du signe ou du moins de son image, en référence à la définition d'un symbole).

De manière générale pourtant, les habitants considèrent que les politiques ne semblent pas ou très peu prendre en compte les changements environnementaux et les temporalités environnementales. Certains précisent que si les changements climatiques peuvent sembler être pris en compte dans les discours, la réalité des actes est toute autre. Le politique est envisagé dans ses rôles, davantage comme un ralentisseur qu'un catalyseur de changements. Même si le discours de dénigrement du politique existe, dans ce milieu d'interconnaissance les avis sont nuancés et étayés. Par exemple, des habitants reconnaissent le rôle de soutien qu'à pu jouer l'Union européenne sur des projets institutionnels ou des microprojets de type patrimoniaux autour de la sauvegarde et la restauration de certaines essences d'arbres, notamment des fruitiers, le changement de politique de l'UE ciblant des projets dits d'excellence susceptibles de rapporter plus, a des effets non négligeables :

> En 2009, il y a eu un règlement européen pour l'agriculture biologique, très mauvais avec des conséquences lourdes par rapport au peu qu'on avait. Certaines structures l'ont dénoncé, mais ça ne bouge pas. C'est usant. (Vb.Da)

[231] Ici, l'échelle géosystémique concernée est celle de micro-structures (Bertrand et Bertrand, 2002, p. 52), telles que le sous-sol karstique d'Aspet et l'éboulement de Girosp en tant que transfert de débris d'un point de vue géosystémique, où l'effet de gravité et l'hétérogénéité des formes dominent, au point que ces auteurs parlent de « turbulence temporelle » et d'hétérostasie des milieux montagnard. Autrement dit, l'espace montagnard est un géosystème à potentiel « morphologique » élevé favorable à l'évolution (création, transformation, destruction) (Bertrand et Dollfus, 1973, p. 166), ce que la mémoire environnementale peut contribuer à transmettre dans la perspective d'une éducation des adultes relative à l'environnement.

> Ils fonctionnaient [La fédération d'associations visant la revalorisation de l'ancien patrimoine fruitier local] beaucoup avec des fonds européens et là comme les robinets sont coupés, du coup il y a quasiment plus de salariés, ils étaient entre 3 et 5 salariés, et les actions sont très, très réduites. (Vb.Xa)

Nous avons vu par ailleurs à toutes les échelles institutionnelles (communale, intercommunale, départementale, régionale notamment) que les avis sont mesurés, nuancés et contextualisés, loin d'une critique systématique et facile que d'aucuns attendraient. Certains habitants manifestent même des temporalités environnementales englobantes, quasi anthropologiques et historicisées intégrant l'anthropocène dans leur réflexion :

> Finalement, à l'échelle du siècle, on a pris conscience de l'écologie le dernier quart du 20e siècle, et là, on patine, on met que 10 ans 20 ans à réagir. Mais au final, ce n'est pas si mal que ça ! À l'échelle d'un arbre, les arbres qui vivent dans les 200 ans, ils auront vu ça ! Par contre c'est sûr que les traces qu'on va laisser de notre époque il y avait l'éocène, le pliocène et dans les couches de calcaire il y aura des cannettes de coca, du plastique en pagaille ! Mais ça va être une couche et parmi d'autres et on ne sait ce qu'il y aura au-dessus ! (Vb.Sa)

Certains habitants semblent donc être beaucoup plus en phase avec les problématiques environnementales que ne le sont les politiques, marqués par des temporalités de l'urgence enfermantes, de durées limitées, sur des rythmes hachés. Mais il convient de mentionner le traumatisme durable que peut représenter le surgissement du géosystème comme source de danger, en l'occurrence un effondrement souterrain au centre-ville. Dans un contexte marqué par des dynamiques néolibérales, la coupure entre maires et corps techniques de l'État fait peser une lourde responsabilité sur les épaules du premier élu municipal, devenant d'abord un « gestionnaire de crise socioécologique », fonction qui peut s'avérer dévorante en termes de temporalités existentielles et dans l'exercice de ses fonctions politiques. Or, leur formation sur les questions socioécologiques, leur gestion,

notamment en situation de crise, demeurent insuffisantes, à plus forte raison avec le lien nécessairement étroit à établir avec les habitants autour de ces questionnements socioécologiques et non moins politiques. Les citoyens pratiquent également souvent au quotidien et en lien avec leur activité professionnelle, ces problématiques environnementales. Leur rapport au savoir est donc fortement stimulé par un désir de savoir, un savoir environnemental donc, qui implique de façon assez évidente la prise en compte au quotidien des temporalités environnementales. La présence de la Nature, par la mémoire du géosystème facilite grandement la conscience environnementale. L'étroite relation entre chaines métaboliques et chaines métaphoriques reste déterminante.

Pour conclure cette section portant sur le rapport aux changements environnementaux, incluant les changements climatiques, les habitants impliqués dans des activités professionnelles en lien étroit avec les réalités socioécologiques sont plus à même de saisir les changements environnementaux, dont les changements climatiques, ce que confirment des travaux en recherche campés dans la théorie des représentations sociales relatives à l'environnement (Caillaud, 2010 ; Michel-Guillou, 2014). Pour les autres, suivant la théorie des représentations sociales, le thêmata visible/invisible redoublé par celui du proche/lointain offre des pistes de compréhension d'un éventuel désintérêt. Cette présente recherche atteste plutôt d'un intérêt, même s'il s'agit là sans doute, d'un effet de sources. Néanmoins, un autre thêmata pourrait organiser le rapport aux changements environnementaux, celui entre voir et croire, témoignant par ailleurs d'un apprentissage en cours, dont témoigne une certaine polyphonie interne et les temporalités délibérantes de la réflexion et de l'interréflexivité. Or, le cadre référentiel du développement durable qui marque la dynamique participative de l'A21L a relégué au second plan le thème des changements environnementaux et climatiques, pourtant promus par les habitants dès leurs premiers énoncés participatifs. Or, ces savoirs habitants se sont trouvés

requalifiés par transcodage au profit de savoirs de gouvernement soumis à un tel cadre référentiel. En cela, il est probable que le cadre référentiel du développement durable ait joué le rôle de retardateur de conscientisation des changements environnementaux et climatiques. En effet, la plupart des habitants mettent en œuvre des pratiques de savoir socioécologique par interobjectivité d'abord, ouvrant sur une écoformativité autoformative. Sur une base expérientielle et parfois finement documentée temporellement ils élaborent une connaissance empirique qui atteste d'un tournant dans les changements environnementaux semblant survenir dans les années 90 à Aspet. Ces pratiques de connaissance engagent à considérer avec sérieux leur capacité pour une gestion intégrée participative relative aux questions environnementales. Reste l'enjeu du fossé entre les statuts de la connaissance et des « connaisseurs », et aujourd'hui, la nécessaire articulation entre expertise citoyenne ou habitante et expertise technoscientifique. Cette relation étroite semble à ce point impérative que les élus sont amenés à devenir les premiers *gestionnaires de crise environnementale.* Cette charge est d'autant plus lourde que les dynamiques néolibérales les ont coupés des savoirs d'État issus des services des directions techniques en les responsabilisant d'autant plus, sans les supports adéquats (Bombenger, 2011). Ils doivent affronter le surgissement des temporalités du géosystème, sources de danger et point d'appui pour une gestion des risques socioécologiques multiples. Dès lors, une approche systémique transversale et intégrée des risques devient nécessaire plutôt qu'une approche segmentée, analytique et linéaire qui articule difficilement le local et le global. En effet, suivant Pigeon (2005, 2012), une approche systémique considère davantage les éléments internes au système (endommagement, vulnérabilité du technosystème, lien avec l'éthosystème, système politique municipal), la combinaison des aléas et l'intrication des temporalités diverses, dont celles de longue durée. Un tel changement d'approche ne va pas sans conséquence sur la spatialisation et la temporalisation des risques ainsi que sur la participation intégrée des habitants, notamment en ce qui a trait aux mémoires environnementales. Une question politique donc.

À ces temporalités de la source associée au géosystème se combine l'articulation entre temporalités de la ressource et du ressourcement. Elles permettent aux habitants et touristes de nouer des relations et des projets de vie en cohérence avec des temporalités écologiques et biophysiques. Retrouver un calage sur une certaine biopériodicité se fait notamment grâce au synchroniseur socioécologique et convivial qu'est le marché hebdomadaire, rythmant la vie du pays, et ce depuis des siècles. Or, ce qui pourrait *a priori* s'interpréter comme une hétérorythmie offre semble-t-il, des prises pour la mise en œuvre d'une idiorrythmie socioécologique, notamment pour les néopaysans, contribuant grandement à une dynamique territoriale féconde.

5.4.4 Les temporalités environnementales impliquant une dimension éducationnelle et formative

Cette section se centre sur la portée formative des temporalités environnementales vécues. Elle s'appuie principalement sur les entretiens de recherche, étayés par quelques photographies en lien avec un certain rapport au savoir environnemental impliquant des temporalités écoformatives. En lien avec le guide d'entretien, le rapport aux changements environnementaux sera privilégié. Ces temporalités socioécologiques donnent à voir une dynamique dialogique pour laquelle le dialogue des savoirs est questionné, réfléchi par les habitants.

5.4.4.1 La prise en compte des temporalités environnementales et le rapport aux changements environnementaux

Le propos de cette section recoupe plusieurs éléments abordés précédemment, étant entendu que l'on s'attache ici préférentiellement aux énoncés issus des entretiens individuels. J'utiliserai les propositions de Honoré (1977) avec ses quatre

temporalités formatives, mais aussi les travaux de Pineau (2000) et Lesourd (2001, 2006a). En lien avec le guide de questions, la problématique de la prise en compte des temporalités environnementales soulevait l'enjeu des changements environnementaux. À ce propos et dans les sections précédentes, nous avons vu que les personnes interviewées considéraient que les habitants prenant en compte les temporalités environnementales au regard des changements environnementaux, notamment des changements climatiques, étaient les personnes directement confrontées aux réalités socioécologiques par leurs activités quotidiennes (activité agricole, forestière, en Nature). J'ajouterai que la nature de la formation suivie et le niveau de formation jouent et contribuent au processus de construction du savoir et de compréhension du monde, pour tenter de le maîtriser. Le Tableau 5.8 propose une matrice du croisement entre ces temporalités formatives avec les trois attributs de l'écoformativité au regard des perceptions des changements environnementaux, donnant à voir un certain rapport au savoir socioécologique en mouvement.

Tableau 5.8 Temporalités et écoformativité, quelques exemples de rapport au savoir (d'après Honoré, 1977, p. 97-104)

Temporalités / Écoformativité	**de la réaction d'adaptation**	**du réflexe**	**de la réflexion**	**de l'interréflexion**
Sentiment d'apparentement			Rapport à d'autres qu'humains au service d'une compétence écosociale (*L'être avec)*	
Co-appartenance et ajustement des mondes	Mise en pratique d'écosavoirs pour limiter l'enfrichement (*Le répéter de mémoire*)	Écogestes (*Le faire automatique*)	Le rapport aux changements climatiques (entre ajustement et scepticisme – *Le croire*)	Les changements climatiques à partir des pratiques de la Nature (savoir expérientiel - *Le faire*)
Dialogique		Les évènements soudains de type catastrophique (l'expérience empirique partagée − *Le voir partagé, discuté*)	La transition écologique : un habiter individuel et un travail collectif ? (savoir partager et être autonome − *le faire seul ou en commun*)	Rapport au savoir environnemental patrimonial (savoir patrimonial – *Le dire*)

En effet, la construction du savoir et la circulation des connaissances qui s'opèrent, restent fortement dépendants du couplage qui se noue dans l'histoire singulière psychologique et sociale du sujet pour construire et éclairer son rapport au savoir. Ici, en lien avec les changements environnementaux, ce rapport au savoir existentiel est pensé sur *le plan du labeur et du plaisir, du savoir et de l'apprentissage*, « comme protection contre la folie : c'est le savoir qui permet la place du réel, afin que le règne du tout et du fantasme s'estompe » suivant Beillerot (1996b, p. 155). Dans le cas d'une conscientisation des changements environnementaux, il semble que le savoir expérientiel se trouve étroitement associé au savoir scientifique ou expert en lien avec

les activités professionnelles et leurs portées écologiques (forestières, agricoles, loisirs et accompagnement en Nature).

Dans d'autres cas, la question des changements environnementaux soulève de nombreux questionnements comme en témoigne le maire : « Une partie de la population a intégré les changements climatiques, mais il y a comme un silence sur ça. Comment en parler ? Comment on le situe ? Comment on échange sur le sujet ? Comment on le freine ? Comment ? ».

Il est possible que le « silence » dont il est question renvoie à une attitude de déni[232] à l'égard des changements climatiques et leur complexité (désirer ne pas savoir, ne pas désirer savoir suivant Beillerot [1996a]). Comme le suggèrent Michel-Guillou *et al.* (2017, p. 126) au terme de leur recherche sur les représentations socioculturelles des changements climatiques « placer le changement climatique comme étant 'éloigné de soi', dans le temps et dans l'espace, permet de se rassurer et de se protéger de sentiments inconfortables qui nécessiteraient une modification des comportements ». Le rapport aux changements climatiques est archétypique du rapport au savoir environnemental avec ses incertitudes, la menace, l'angoisse et l'impuissance qui lui sont attachées comme attitudes (La Branche, 2009 ; Le Goff, 2017).

Tim et d'autres évoquent le réchauffement planétaire à l'aide du verbe « croire », en prenant les scientifiques comme caution.

[232] En première approche, le déni peut se définir comme un refus de reconnaître ce que les sens montrent. Il porte une fonction défensive (Litinetskaia, 2013). Dans le domaine de la psychiatrie et de la psychanalyse, les notions de déni, de refoulement, de dénégation renvoient à des processus sociopsychologiques spécifiques. Un enjeu de recherche pourrait être de mieux circonscrire ce phénomène au regard des changements climatiques. Il s'inscrit plus largement dans un enjeu de la recherche « en train de se faire » (le dernier appel à contribution de la revue pluridisciplinaire *¿ Interrogations ?* intitulé : « Le déni de réalité » : http://www.revue-interrogations.org/AAC-no28-Le-deni-de-realite).

> Je crois les scientifiques, je n'en doute pas. À l'échelle planétaire, je le sais, on le voit, fonte glaciaire, divers évènements, les catastrophes climatiques que l'on voit. Mais j'aime bien lire ceux qui ne sont pas d'accord là-dessus. Je n'ai peut-être pas assez de connaissances, sauf à un moment donné où je m'impliquais plus lors de mes études en sciences. […] J'écoute un peu les débats, les scientifiques, et je pense qu'ils ont raison. Et on le ressentira à un moment donné, oui effectivement.

Ce segment témoigne d'un rapport au savoir qui articule plusieurs sources. Celle de la formation scientifique de premier cycle universitaire dans le prolongement du Secondaire qui oriente un certain tropisme à l'égard de l'expertise de type scientifique, avec une distance critique de nature sceptique, croisant les avis et positions sur les changements climatiques. Dans le même temps, l'apprentissage informel, par les médias notamment, renforce le rapport au savoir par « le voir » comme preuve. Cela est paradoxal si l'on considère que le savoir scientifique repose largement sur une énergie à l'œuvre, des forces, des théorèmes et théorisations largement invisibles dans la réalité perçue. Le paradoxe s'exprime également à travers l'hétéoglossie du discours exprimé qui demande plus de science et dans le même temps met en doute la parole scientifique, notamment sur les changements climatiques. En effet, en contexte d'incertitudes au sein d'« univers controversés » (cf. note 35) où les enjeux de connaissances et d'action sont enchevêtrés, le « régime de vérité » du savoir environnemental qui se produit, circule et s'échange, intervient dans un système de « légitimité contestable » dans lequel s'affronte et circule une pluralité de systèmes de légitimité (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Godard, 1993).

Dans un tel champ de forces (Lafitte, 2015a), la vérité[233] qui d'ordinaire s'appuie sur le discours de l'expertise et de la science se trouve ici incertaine et, comme le rappelle Foucault (2001m), « les effets de vérité qui sont liés au système d'informations », notamment médiatiques, jouent à plein :

> […] quand quelqu'un, un *speaker* à la radio ou à la télévision, vous annonce quelque chose, vous croyez ou vous ne croyez pas, mais ça se met à fonctionner dans la tête de milliers de gens comme vérité, uniquement parce que c'est prononcé de cette façon-là, sur ce ton-là, par cette personne-là, à cette heure-là (p. 408). (Vb.Ti)

Par ailleurs, au-delà de la temporalité de la réflexion qui semble lancée, la dernière phrase de l'extrait ci-dessus atteste que les changements climatiques ne sont pour le moment pas ressentis expérientiellement, ce qui souligne pour toute éducation environnementale, la difficulté d'appréhender les thématiques environnementales, en raison d'effets environnementaux souvent diffus, invisibles, à effets retard, mais non moins cumulatifs (Auzou *et al.*, 2011 ; Batellier et Sauvé, 2011 ; Pruneau *et al.*, 2001, 2008). Une telle difficulté à percevoir les effets des changements environnementaux et leur combinaison pourrait se manifester par la prégnance du verbe croire, qui est

[233] Foucault (2001j) définit la *vérité* non pas « une espèce de norme générale […], mais l'ensemble des procédures qui permettent à chaque instant et à chacun de prononcer des énoncés qui seront considérées comme vrais » (p. 407). Foucault (2001g) parle de « *régime de vérité* » pour caractériser « les types de discours qu'elle accueille et fait fonctionner comme vrais ; les mécanismes et les instances qui permettent de distinguer les énoncés vrais ou faux, la manière dont on sanctionne les uns et les autres ; les techniques et les procédures qui sont valorisées pour l'obtention de la vérité ; le statut de ceux qui ont la charge de dire ce qui fonctionne comme vrai » (p. 112). Quant aux « *jeux de vérité* » ou « véridiction », ils portent sur les modes de subjectivation (et de manière indissociable, d'objectivation) qui sont les rapports au travers desquels l'être se constitue historiquement comme expérience et donc s'identifie (Foucault, 2001e). Identification rarement unifiée, mais plurielle qui passent par des règles en fonction desquelles ce que dit un sujet à propos d'un certain objet peut révéler de la question du vrai ou du faux. Or, ces jeux de vérité sont souvent un combat « autour de la vérité » dont les effets (de vérité) portent des « effets spécifiques de pouvoir », s'exprimant non pas tant « 'en faveur' de la vérité, mais autour du statut de la vérité et du rôle économico-politique qu'elle joue » (Foucault, 2001g, p. 113).

revenu chez plusieurs acteurs au sujet des changements climatiques et des connaissances associées. L'enjeu qui se noue entre les effets de vérité attachés au savoir environnemental et l'objet des changements environnementaux concernés articule rapport de pouvoir et la capacité d'anticipation de tels changements environnementaux, autrement dit des temporalités environnementales ici envisagées comme compétences écoformatives à la suite des travaux de Matoug (2004), voire de Bandura (1995, 2001), mais aussi de Lesourd (2006a, 2006b) et Pineau (2000).

Beillerot (1982) évoque ce rapport complexe entre le savoir et le croire qui se noue dans un rapport au savoir d'autorité. Un tel rapport au savoir-pouvoir repose sur « l'être enseigné pour croire et devoir », notamment dans la filiation d'un rapport au savoir qui repose de façon quasi exclusive sur une transmission descendante, qui va de la religion à la science (le clivage entre savoirs « scientifiques » et savoirs « profanes » en est une mémoire encore active, ce qui est le cas ici). S'appuyant sur les réflexions d'U. Beck (2001), Michel-Guillou *et al.* (2017, p. 126) rappellent le postulat que « seule, la science pourrait maîtriser le risque associé au changement climatique, mais elle apparaît elle-même impuissante et contradictoire face à ses propres incertitudes soulignées » (p. 126)[234], ce que certains habitants de la présente recherche, comme Tim, soulignent par ailleurs. Dans cette perspective, il peut aussi s'agir plus simplement d'une méconnaissance qui peut nourrir un sentiment d'infériorité voire de honte, dans une société française qui valorise fortement le statut de la connaissance, et encore davantage de la connaissance académique et scientifique. Or, le rapport au savoir environnemental en lien avec les changements climatiques semble de nature à renforcer ce clivage entre savoirs scientifiques dominants sur les savoirs expérientiels, adossés à une théorisation qui éloigne de

[234] À noter que cette recherche intégrait pour le terrain français, des gestionnaires de l'environnement qui ont renforcé la mise en exergue de la nécessité des savoirs scientifiques.

l'agir et confine à une certaine impuissance. Beillerot (1982) pointait déjà ce risque intrinsèque aux sociétés démocratiques de toujours plus développer un rapport pédagogiste au savoir (un rapport d'autorité subie et non pas d'autorisation) et des actions pédagogiques basées sur des dispositifs d'infantilisation mettant les personnes « en état d'infériorité, en état de reconnaissance de leur méconnaissance », par des procédés de « stigmatisation de l'ignorance » ; « être enseigné est toujours une remémoration situationnelle et affective de l'enfance […] la société généralise un rapport de différence entre ceux qui savent et les autres, […] infantilisation masquée par la culpabilité développée du non-savoir » (p. 199). Le risque se métamorphose ici en risque pédagogiste renforçant les relations de pouvoir (cf. section 6.2), et confinant à l'impuissance les citoyens tout en renforçant la double délégation structurant la démocratie libérale (représentants politiques et représentants du savoir, les scientifiques). L'enchainement de questions lors des entretiens soulève en effet un embarras pour échanger sur un tel sujet, notamment en vue de solutions à trouver pour freiner le phénomène[235].

Mais de manière plus complexe encore, ce qui se joue avec le rapport au savoir environnemental en lien avec les changements climatiques se noue peut-être et encore dans le désir de (ne pas) savoir. En effet, Beillerot (1996a, p. 65) rappelle le primat du désir sur tout objet, ce que corrobore Charlot (1997). Dans une approche psychanalytique, ce désir renvoie au plaisir, à la jouissance, mais aussi à la

[235] Dans le cadre d'un programme de recherche international, situé au nord de l'Espagne « Resclima », un projet de recherche-action vise à construire une culture commune des changements climatiques à partir d'alternatives de décroissance, de mouvements de transition écologique, avec des groupes communautaires, dont la plupart des individus n'ont pas de connaissances sur le sujet. De manière générale, il s'agit d'explorer comment les changements climatiques et la représentation sociale associée nous transforment dans la façon de penser et d'agir, et plus spécifiquement, de ne pas faire des changements climatiques un objet exclusivement scientifique, mais de l'ancrer dans les représentations sociales et les pratiques quotidiennes (Bisquert i Pérez et Pardellas, 2018). L'enjeu est majeur en éducation des adultes relative à l'environnement, piste que nous explorerons dans un très proche avenir, de manière collaborative.

souffrance. Beillerot (1982) précise que la pulsion épistémophilique − étudiée en psychanalyse par Freud et Klein notamment − et les modalités de reproduction du besoin de savoir se trouvent au cœur de notre société du savoir : « le fonctionnement psychique rejoint l'histoire des mythes : le désir de savoir porte dans ses fondements incestueux une interdiction et une menace comme en atteste la place de la connaissance dans les religions » (p. 133). Il est possible que le malaise en termes de savoir et d'apprendre au regard des changements climatiques recoupe ce fondement anthropologique du rapport au savoir, en l'occurrence, un désir de ne pas savoir. Il pourrait renvoyer à une attitude de résistance à l'égard d'une menace telle que les changements climatiques – souvent difficiles à percevoir − et aux connaissances associées. Or, une telle résistance au savoir se mêle à une fascination du désir lui-même, comme la peur de savoir renvoie à une certaine fascination de sa propre peur, que l'on retrouve par exemple dans des relations aussi intenses que l'amour. La dimension émotionnelle, fut-elle collective est à considérer.

Il est possible que ce jeu d'interrogations entre savoirs scientifiques et savoirs d'usage expérientiels, ancrés dans les pratiques quotidiennes, notamment de l'habiter de la Nature et des territoires de vie soit le meilleur gage d'un apprentissage transformateur de sa relation aux réalités socioécologiques et aux changements climatiques. Mais dans l'extrait présenté demeure une polyphasie cognitive qui transparait à la lumière de l'hétéroglossie discursive. Celle-ci pourrait attester d'une temporalité formative de l'ordre de la réflexion, voire d'un début d'interréflexion auquel l'entretien avec le chercheur contribue et qui s'appuie sur une dialogique du savoir environnemental mobilisant une interobjectivité. En termes d'apprentissage, il

semble que le processus d'accommodation[236] est en cours pour Tim et la plupart des habitants rencontrés. Reste que c'est l'interréflexion socialisée qui manque. Tout au plus peut-on parler d'un ajustement en cours avec une tentative de réduire la dissonance cognitive. Pineau (2000, p. 135) citant Bachelard (1949, p. 153) pointe que « comprendre un phénomène nouveau, ce n'est pas simplement l'adjoindre à un savoir acquis, c'est réorganiser le principe même du savoir ». Et cela prend un certain temps. Par ailleurs, la particularité des problématiques environnementales comme objet écoformatif semble éclairée par le modèle des temporalités formatives (cf. Tableau 5.8). Les premières phases de la réaction, adaptation et du réflexe sont à front renversé. Elles restent un enjeu fort qui devient même une visée ultime, en même temps qu'une certaine sidération sociale et un relatif déni de savoir, limitent une prise de conscience plus ample. Dans le cadre des changements environnementaux, ce déni de savoir peut s'étendre à celui d'un déni de co-temporalité[237] (Fabian, 2006), autrement dit, une faible − voire une non − prise en compte de la pluralité des temporalités environnementales, fussent-elles d'ordre scientifique, mais surtout une faible, voire une non-articulation avec des temporalités socioécologiques relevant des pratiques d'habiter la Nature et des territoires, fussent-elles ces temporalités, d'ordre

[236] Dans la perspective de la construction du savoir, l'accommodation renvoie à l'arrivée de nouveaux objets qui perturbent l'architecture cognitive. L'accommodation forme un couple avec l'assimilation qui permet l'intégration de nouvelles informations sans que la structure psychique soit affectée.

[237] Le déni de co-temporalité renvoie au temps de l'Autre dénié, à partir d'une action de domination et d'infériorisation des sociétés occidentales envers les sociétés outre-occidentales. En extension dans la perspective de notre recherche, le déni de co-temporalité environnementale renverrait à une posture d'aliénation subie ou mise en œuvre par des acteurs entraînant un rapport de vérité au « temps » selon le statut et le rapport à la connaissance, notamment scientifique ou d'expertise, déniant la pluralité et la légitimité des temporalités environnementales à l'œuvre. De manière plus opérationnelle et pragmatique, une telle attitude contribue à rendre impossible, ou à tout le moins, très difficile, l'orchestration d'une pluralité de temporalités environnementales (plans de rapport au savoir et régimes d'action différents par exemple) et de rythmes socioécologiques dans l'agir ou les projets par exemple.

mémoriel, telles les mémoires environnementales en lien direct avec des risques environnementaux.

Il conviendrait d'explorer plus en avant les raisons qui contribuent à une telle situation schizo-chronique, entre urgence de savoir et d'agir et lenteur relative de la prise de conscience et du passage à l'action au niveau social au sens large. En effet, Sacha a cette phrase qui met en œuvre un travail de temporalisation environnementale : « Finalement, et à l'échelle du siècle, on a pris conscience de l'écologie le dernier quart du 20e siècle. Bien que là, on patine, au final, on ne met que 10 à 20 ans à réagir, ce n'est pas si mal que ça ! ».

Cette mise en temporalité historique, pour éclairante qu'elle soit, soulève des questionnements. Au premier rang desquels, celui de la capacité humaine à réorienter le système-terre afin de limiter de façon décisive les changements environnementaux les plus néfastes, au regard des seuils écologiques irréversibles franchis et de l'inertie des dynamiques socioécologiques structurantes de l'anthropocène, que certains souhaitent qualifier de « capitalocène »[238]. Cette concordance des temporalités environnementales reste un enjeu majeur pour les années et décennies à venir.

En effet, malgré la remarque de Sacha d'une prise de conscience qui serait plutôt rapide, à l'échelle de l'histoire de l'humain, reste que les deux autres temporalités formatives, celles de la réflexion et de l'interréflexion socialisée continuent de poser problème, soulevant un enjeu majeur cette fois, d'écoformation. Ce segment analysé

[238] Le terme capitalocène a été introduit par des chercheurs, notamment Moore (2016) ou encore Malm et Hornborg (2014) dans une perspective critique à l'égard de l'anthropocène, ce concept privilégiant une mise en récit scientifique dite « neutraliste » centré sur les signes observés de la transition géologique anthropogénique, plus que sur les causes, plus spécifiquement celles du système économique globalisé, le capitalisme fossile notamment. On renverra en français aux travaux de Bonneuil et Fressoz (2013) ou Felli (2016).

témoigne également de la nature du savoir environnemental et de sa dimension multiréférentielle, interdisciplinaire, un savoir nécessairement situé et qui plus est, appelle à une dialogique écoformative[239].

Ce dialogue existe comme en témoigne Tim au sujet de l'effondrement karstique souterrain au centre du village : « On le sait, un chercheur du CNRS, il y a 20 ans, nous disait déjà : 'je ne sais pas si Aspet sera encore là dans 20 ans !' ». Toujours en lien avec cette question des changements environnementaux et de cet évènement catastrophique survenu au centre du village, Tim évoque la difficulté pour les experts eux-mêmes de comprendre de ce qui s'est passé et imaginer avec une certaine certitude des scénarios possibles, ce que confirme Noa, spécialiste de la question, notamment sur ces territoires des Pyrénées centrales. Or, Tim fait remarquer que :

> […] depuis 2 ou 3 ans, les accidents et alertes se multiplient. Une voisine dernièrement a fait faire un sondage et il s'avère qu'elle a de l'eau à 45 cm sous la terre, qui est argileuse. Ici, on sait qu'on est sur du dur, puisqu'il y a du marbre même. Mais oui, les eaux circulent, c'est complexe, c'est pour cela que j'ai tendance à faire confiance aux experts et aux scientifiques, chacun ses possibilités et son niveau d'études. […] Oui, moi je ne sais pas, après il y a des experts qui sont spécialisés.

Le savoir expérientiel de l'habiter se trouve mâtiné de connaissances scientifiques. Les termes techniques de « sondage », de terre « argileuse », « circulation des eaux », avec des ordres de grandeurs, des mesures temporelles et quantitatives en témoignent. La posture de Tim reste la soumission au savoir scientifique et au statut de l'expert adossé au niveau d'études, attestant d'une humilité et d'un certain réalisme loin d'un

[239] Pour rappel, Leff-Zimmerman (2005) considère que le dialogue des savoirs est constitutif du savoir environnemental et de son processus de construction qui naît de la rencontre, confrontation, croisement, hybridation et complémentarité de savoirs différents par des matrices de rationalité-identité-sens qui répondent à des stratégies de pouvoir pour l'appropriation du monde et de la nature ».

discours qui pourrait pencher vers une posture plus irrationnelle, mais qui cède à un certain fatalisme qui nourrit une impuissance imaginative, Tim en restant à une posture développementiste. Par ailleurs, cette posture renforce des comportements ponctuels du type écogestes quotidiens envisagés d'un point de vue moral, tels que mentionnés dans l'entretien concernant le fait de laisser couler l'eau du robinet par exemple. En dépit de ces limites, une telle posture d'acteur atteste là encore d'une temporalité réflexive en cours, susceptible d'entraîner une attitude et une interréflexivité de plus grande ampleur, notamment à la lumière de son rapport plus intense et sensualiste à la Nature. Pineau (2000, p. 134) signale en effet que dans « la fin de cette vie active qui voit l'avance en âge et la montée de la prégnance des usures physiologiques et des environnements matériels », la personne prend conscience de ces dépendances objectives et naturelles qui favorise « la reconnaissance de l'importance de l'écoformation qui, à la limite, nous fait retomber en poussière ».

L'attitude de Tim nous semble représentative de cette temporalité formative à l'œuvre. Elle peut s'éclairer par l'analyse menée par Pastor (2003), s'inspirant des travaux de Castoriadis, entre ce qui sépare le *possible* − qui peut se mesurer, s'appréhender d'un côté, à *l'inattendu* voire *l'inconcevable* de l'autre − qui échappe à « l'ordonnancement optatif des possibles » (p. 39). Si ce monde des possibles (pensons ici au cadre référentiel du « développement durable » ou à l'idée de croissance et l'idéologie du progrès) est celui porté par la modernité occidentale, l'inattendu et l'inconcevable, si présents aujourd'hui ouvrent sur la « post-modernité », correspondant pour notre sujet par exemple, aux postures nous enjoignant de penser les questions environnementales en « univers controversé » (cf. note 35), ou encore selon le cadre d'analyse des « problèmes pernicieux » (*Wicked problems*) (cf. note 40). Or, il semble que les changements climatiques portent cet inattendu inconcevable qui rend si difficile de penser le monde des possibles. En

effet, « toute chose n'acquiert une signification que dans la mesure où elle devient » (Pastor, 2003, p. 36).

Sacha témoigne également de cette hétéroglossie discursive et d'une certaine polyphasie cognitive étayée sur le cadre référentiel du développement durable, omniprésent dans sa profession :

> Certains parlent de développement durable et d'autres disent que ce n'est pas possible que ce soit le développement qui soit durable, le développement, ça ne peut être que soutenable. On revient toujours à la notion d'empreinte humaine. Quelle empreinte j'ai sur mon territoire, combien j'ai besoin d'hectares de près, de forêts par habitant ? Est-ce que mon projet, mon action est possible ou pas, ou est-ce que je suis obligé d'aller chercher ces hectares ailleurs, ou encore est-ce que je suis obligé d'aller les chercher dans le passé. […] Vous gagnez en autonomie en laissant faire la Nature, les interactions vont générer elles-mêmes les choses. Mais ça se fera au rythme de la Nature. Et ça, est-ce que nous, humains, on est capable à l'heure actuelle de vivre au rythme de la Nature… tout l'enjeu est là et c'est ça je pense du développement durable. […] Commençons à faire de l'économie et puis après, on pourra peut-être parler de développement durable.

Le caractère flou et labile du cadre référentiel du développement durable permet une pluralité d'interprétations et de prises pour les acteurs, notamment économiques. Ici, il semble que nous soyons sur un cas limite exprimant une conception du développement durable valorisant l'autonomie et la dimension écologique, au regard des temporalités écosystémiques. Mais la conscience des contraintes sociales et sociétales (le système dans sa totalité, avec ses valeurs, ses logiques, sa complexité), comme évoquées par ailleurs pour le cas de Sacha notamment, ainsi que les contraintes idéologiques et professionnelles semblent peu favorables au déploiement d'alternatives créatrices. À la lumière de cet extrait, le cadre référentiel du développement durable promeut ce monde des possibles dans l'horizon progressiste et développementiste de la modernité occidentale. Dans le cas d'une lecture qui serait

a-critique et positive de cet extrait, le discours tenu serait celui d'une « transition » permettant très progressivement de penser cet inconcevable des changements environnementaux, par l'intermédiaire du référentiel du développement durable avec ses limites en termes d'alternatives créatrices. Dans le cas d'une version critique, le cadre référentiel du développement durable s'inscrit dans l'ordre de la pensée héritée et limite les alternatives créatrices et socioécologiques.

Dans tous les cas évoqués, les temporalités écoformatives au regard des changements environnementaux dont les changements climatiques (cf. Tableau 5.8) reposent sur un croisement de savoirs, technoscientifiques et expérientiels notamment, qui puisent à plusieurs sources. Le repli sur l'expertise pour Tim, est conforme aux alliances classiques entre le politique et le scientifique (Lefort, 1981) (cf. section 2.2.2.2). Un tel repli peut se comprendre au regard du système de validité et de vérité des connaissances et des décisions prises à l'aune des responsabilités en jeu dans le système juridique concerné d'une municipalité en France. Quant à la polyphasie cognitive que manifeste son hétéroglossie discursive, comme celle de Sacha, elle pourrait attester d'une dialogique à l'œuvre et d'une temporalité formative en cours au sujet des changements environnementaux, tentant d'articuler au mieux temporalité adaptative et réactive et temporalité interréflexion encore insuffisante. La dynamique dialogique du savoir environnemental complète se trouve ici engagée. Ce qui se joue ouvre sur le rapport au savoir d'autorité (cf. Tableau 2.3), entre vulnérabilité de « l'être enseigné » et volonté de s'autoriser par soi-même, à l'intersection de la dynamique tripolaire entre auto-hétéro-écoformation. Il est possible que l'évènement catastrophique survenu dans le village d'Aspet catalyse une certaine sensibilisation aux changements environnementaux. Dès lors, ceux-ci deviennent « possibles » ou « pensables ». Cependant, la complexité des problématiques environnementales et l'orchestration d'une pluralité de temporalités environnementales à l'œuvre demeurent un enjeu politique et écoformatif, fort : écoformatif autour de l'enjeu

d'une meilleure prise en compte des compétences précursives ; politique pour mieux prendre en compte et rechercher de meilleures synchronisations de temporalités environnementales, notamment à l'échelle locale des territoires de vie. Un autre problème réside dans le poids d'un apprentissage informel qui a tendance à renforcer l'effet de vérité médiatique sur les savoirs. Cela soulève la question d'un nécessaire équilibre avec des logiques d'apprentissage soutenues par *le* ou *la* politique, de manière ambitieuse, retrouvant la *paideia* des Grecs (cf. note 207). Étant entendu que celle-ci se trouve toujours soumise à une interrogation radicale et instituante du *nomos*, par l'interréflexion sociale. Or, une telle formation semble manquer aux différentes échelles territoriales, quand les questionnements environnementaux nécessitent de croiser les enjeux de connaissance et les enjeux d'action en univers controversé. Dans un tel contexte, les régimes de vérité sont marqués par une « légitimité contestable », avec ses tensions en termes de rapport au savoir, entre les instances de légitimation du voir, du croire et du savoir.

En effet, l'articulation des chaines métaboliques − dans les extraits analysés, la relation à la circulation des eaux, à la nature du sol notamment pour Tim, l'approche par l'empreinte écologique croisée avec la prise en compte intégrée de mémoires environnementales, de temporalités socioécologiques de longue durée pour Sacha − et les chaines métaphoriques − le projet d'habiter avec son imaginaire ancré sur un rapport à la Nature, les analyses scientifiques avec les symboles que sont les chiffres tentant d'exprimer les chaines métaboliques, trophiques, par exemple), nous semble être un enjeu écoformateur. En donnant du sens au milieu (une médiance propre à ce milieu de vie – *sense of place*), ces chaines trajectives offrent un point d'observation, de réflexion[240] au sujet des changements environnementaux et du clivage entre d'un

[240] Cette recherche ne permettait pas d'investiguer avec précision, le rôle de ces chaines trajectives dans les processus d'apprentissage, ce qui pourra être une piste de recherche ultérieure.

côté, les discours adossés à des savoirs scientifiques qui seraient légitimes (de l'ordre du juste) et valides (de l'ordre du vrai), légaux (de l'ordre de la loi) ; et de l'autre des discours ancrés sur les savoirs « profanes », souvent « non autorisés », car entachés d'« irrationalité » et trop souvent discrédités dans les prises de décision socioécologiques afférentes à l'habiter des territoires de vie (cf. *ANNEXE A*). À ce clivage des savoirs, s'ajoute un déni de co-temporalité ouvrant sur le *hiatus* paralysant en termes de rapport au savoir, entre possible et inconcevable. *In fine*, cette incapacité à orchestrer à faire entrer en concordance, une multiplicité de temporalités socioécologiques témoigne du fait que les changements climatiques et environnementaux perturbent l'humain au fondement de son mode d'être. Un tel mal-être pourrait se verbaliser de la manière suivante : aurais-je (aurons-nous) le temps d'apprendre fondamentalement, pour être et penser en société, afin de réagir dignement en tant qu'humain en relation étroite avec d'autres qu'humains et nos devoirs à leur égard ?

5.4.4.2 Un acteur-clef dans la dynamique éducative socioécologique et la prise en compte des temporalités environnementales : l'ACVA

Outre les changements climatiques, les entretiens individuels font ressortir des actions et des réflexions éducatives en lien avec les activités agricoles notamment. Lors de certaines foires, l'Association Cantonale de Vulgarisation Agricole d'Aspet (ACVA) mobilise une mémoire environnementale en rapport avec d'anciennes activités socioécologiques telles que le pastoralisme ayant marqué les paysages montagnards pyrénéens. La mobilisation de cette mémoire environnementale se fait au service de l'activité marchande actuelle, telle que la « journée de l'élevage », avec

pour objectif « la promotion et la valorisation de la production locale »[241]. Il s'agit de relancer ce lieu traditionnel de foire au bestiau qu'était le bourg rural d'Aspet depuis des siècles. L'ACVA réfléchit et intervient sur la problématique de la déprise agricole et la fermeture de milieux en zone de piémont et de montagne. Cette association professionnelle travaille avec les agriculteurs des vallées d'Aspet, de Saint-Béat et de Luchon et donne certaines formations, en rapport avec ces questions socioécologiques. Elle entretient des liens forts avec le milieu associatif et professionnel agricole et les institutions étatiques, ainsi que la chambre d'agriculture[242], un acteur de poids dans la région notamment pour ce qui concerne les dynamiques socioécologiques. Elle traite aussi bien des dossiers techniques à partir de son expertise, produisant des données agricoles, que de la promotion d'activités d'agrotourisme, de randonnées en lien avec la biodiversité, mais Alix considère que malgré « un potentiel énorme largement sous-exploité » sur ce plan, le territoire cantonal et au-delà d'Aspet « est très en retard ». Pour autant que ce retard soit avéré au regard du « développement » d'autres pays à proximité, cette thématique du « retard » renvoie à une conception développementiste du territoire, associée classiquement au levier souvent idéalisé du tourisme, même si ici, il s'agit d'agrotourisme.

Pourtant, dès la fin des années 90, l'ACVA est étroitement associée à la charte pour l'environnement Cagire-Salat[243], en vue d'accompagner la mise en place des anciens

[241] Journée de l'élevage et foire aux broutards. (2017, 19 octobre). *La Dépêche*. Récupéré de https://www.ladepeche.fr/article/2017/10/19/2668507-journee-de-l-elevage-et-foire-aux-broutards.html

[242] Elles ont un statut d'établissement public, mais sont pilotées par des élus professionnels représentant les principaux acteurs du secteur agricole, rural et forestier.

[243] Replacée dans le temps long des constructions institutionnelles, la communauté des communes actuelles qui date de 2018 ne fait qu'entériner officiellement la logique institutionnelle déjà à l'œuvre depuis 20 ans et plus, témoignant de la mémoire administrative étatique et de son inertie.

contrats territoriaux d'exploitation. L'ancien président de l'ACVA considérait que cette « charte pour l'environnement donnera une place incontournable à nos producteurs ». L'ACVA se positionne sur le défi de la protection de l'environnement, l'occupation de l'espace, la place du reboisement, l'intégration des bâtiments d'élevage dans le paysage, le maintien et l'harmonisation des activités dans un territoire valorisé par « un label de qualité environnemental »[244].

Par ailleurs, selon certains habitants impliqués dans cette association, il n'est pas toujours facile d'entrer dans une dynamique dialogique constructive à l'échelle de l'actuelle intercommunalité et au-delà.

Concernant l'activité de l'ACVA à l'échelle municipale élargie au canton d'Aspet, Alix témoigne d'un repas annuel qui réunit les agriculteurs tous les ans et dont la convivialité permet des contacts féconds entre néoruraux et agriculteurs traditionnels. Ces moments conviviaux sont de nature à alimenter une temporalité formative interréflexive dont les entretiens de recherche témoignent par exemple au sujet de la question de l'enfrichement. Si l'ACVA supporte la promotion auprès des municipalités et des agriculteurs, d'une solution technologique à partir de robots broyeurs afin de regagner des surfaces sur les friches et taillis, les néoruraux suggèrent de n'envisager ce type de solutions techniques que dans la mesure où des solutions de continuité de nature écologique existent avec des animaux et l'activité d'élevage associée, qui permet de pérenniser le défrichement. Dans le cas contraire, l'évènement technologique reste inefficace et l'argent est gaspillé selon Éthan. À noter que ce point est partagé par les acteurs agricoles, notamment dans la perspective de pérenniser l'activité agricole sur le temps long :

[244] L'agriculture et l'environnement. (1999, 23 février). *La Dépêche*. Récupéré de https://www.ladepeche.fr/article/1999/02/23/271088-l-agriculture-et-l-environnement.html

> Mon idée serait de faire un troupeau intercommunal de chevaux et dès qu'on a broyé, remettre des chevaux avec quelqu'un qui s'en occupe ou un éleveur qui s'installe, un jeune, l'aider avec les chevaux afin qu'ils fassent des poulains et que le troupeau devienne autonome. (Vb.Al)

L'ACVA est donc une instance qui semble être un levier important à prendre en compte dans le cadre de dynamique éducative auprès des adultes qui croiseraient l'habiter de la Nature et des territoires dans le pays d'Aspet, avec les limites de sa vocation économique.

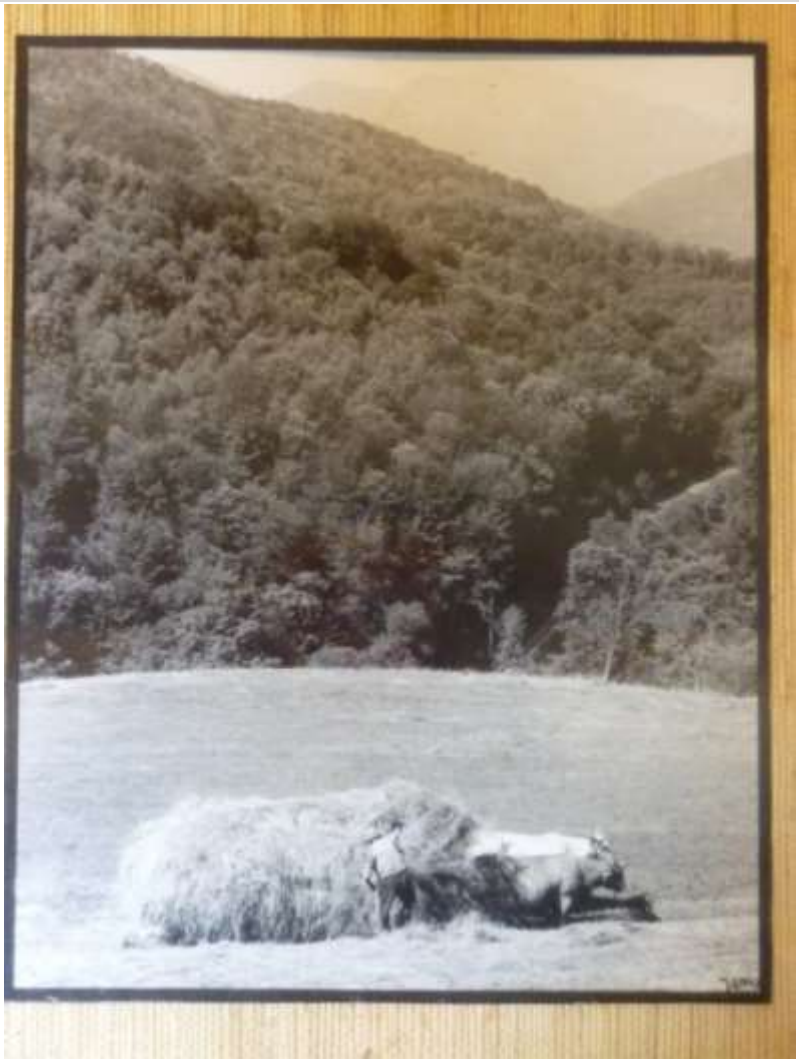
5.4.4.3 La transmission d'une mémoire environnementale du lieu

Au sujet des temporalités formatives en matière d'environnement, un autre levier que les habitants évoquent repose sur la transmission d'une mémoire environnementale du lieu (cf. Tableau 5.8). En effet, le savoir de l'habiter reste ancré dans le territoire (Vignette 10, Vignette 11, Vignette 12 et Vignette 13). Éthan évoque à son arrivée, ce vieux voisin avec lequel il a pu échanger des services, des savoirs paysans favorisant l'intégration, et apprendre « l'histoire du lieu » dont il est devenu le dépositaire aujourd'hui :

> Le lieu, il est là et je me suis intégré à l'histoire du lieu. Je fais figure de patriarche maintenant ! Les autres sont morts, mais du coup je connais un peu l'histoire du coin. C'est aussi grâce au voisin qui connaissait toute l'histoire du coin. Ce n'est pas grand-chose, mais ça fait partie de la vie d'ici, je ne prends pas le relais, mais si éventuellement… c'est vis-à-vis des enfants, des voisins, on peut raconter des choses, le peu qu'on a vu, on a oublié, on a oublié de demander des choses, ça c'est clair !

L'intégration passe par l'échange de savoirs, plus facile quand il s'agit d'une culture partagée, celle du monde paysan et plus largement de savoirs en relation avec les pratiques de la Nature, ici notamment en rapport avec la forêt et le travail du bois :

« Le savoir ça aide pour l'intégration. Mais ce savoir agricole il faut le réadapter, car il s'agit d'autres lieux » (Vb.Et). Le voisinage est une épreuve anthropologique qui articule temps et espace, susceptibles de fusionner dans le savoir environnemental : « Peut-être pourrait-on dire que certains des conflits idéologiques qui animent les polémiques d'aujourd'hui se déroulent entre les pieux descendants du temps et les habitants acharnés de l'espace » (Foucault, 2001b, p. 1571).



Vignette 10 Mémoire environnementale rendue visible (Photographie Lafitte J.)

Photographie au mur du vieux voisin faisant les foins, traditionnellement, encore dans les années 80. Mémoire environnementale visible, contribuant à une temporalité d'ordre esthétique et socioécologique, réactivable à volonté. La prairie est une clairière à maintenir par un effort constant où l'humain et d'autres qu'humains sont en étroite relation. (Ph.Ét)

Vignette 11 Tableau d'un arbre-mémoire (Photographie Lafitte J.)

Tableau d'un peintre local, d'un arbre-mémoire près duquel le vieux voisin observait le paysage alentour jusqu'au village, avec ses jumelles. Le désir de savoir rejoint celui de la maîtrise du regard qui « saisit », « domine » le nature-culturel. La mémoire environnementale se médiatise par le symbole (le tableau du paysage, source de souvenirs, d'imaginaires affectifs, créatifs), en tant qu'il est l'image d'un signe, d'une réalité toujours en contexte, l'image d'une vérité, celle du désir de maîtriser la Nature, en même temps qu'elle apparaît symbolisée par la troublante puissance du mouvement, du réel, toujours insaisissable. (Ph.Ét)

Vignette 12 Enfrichement et habiter des marges (Photographie Lafitte J.)

Le paysage-mémoire par lequel Éthan est arrivé. Le regard embrasse le milieu montagnard et les premiers contreforts pyrénéens depuis un point dominant, recoupant le désir de savoir, associé à l'imaginaire de la « Nature sauvage » (*wilderness*) et ses velléités de re-habitation des marges. Au premier plan et au plan central, les prairies sont gagnées par l'enfrichement (ronces notamment), quelques arbres hors forêt au plan central (fruitiers, appoint pour les animaux d'élevage ?). À l'arrière plan, forêt mixte et taillis témoignent d'une forêt moins « jardinée », difficile à « exploiter ». (Ph.Ét)

Vignette 13 Écosymbole et mémoire environnementale visible (Photographie Lafitte J.)

Un buffet en frêne fabriqué à partir des bois alentour, où l'autonomie repose sur des savoirs issus d'une formation et d'un amour du travail du bois. L'objet travaillé en tant qu'écosymbole témoigne de cette maîtrise et mobilise dans l'espace intérieur familial, une mémoire environnementale visible, mais aussi narrative, racontant l'histoire d'une expérience relationnelle, dialogique. (Ph.Ét)

Peut se poser cependant la question de la légitimité dans la transmission des savoirs entre générations, pour les néo-paysans vis-à-vis des natifs. Cette éducation au/par le lieu[245] (*Place-based education*) passe par l'apprentissage des temporalités environnementales du lieu, une éducation de l'attention, basée sur l'observation des gestes répétitifs, tel que ce ramassage des feuilles jusqu'à la fin de la vie de ce voisin si précieux, qui « ratissait encore les feuilles des châtaigniers en bordure des prés l'hiver pour ne pas qu'il y ait une acidification du sol, avec le couvert de feuilles. Il coupait les fougères, etc. ». La transmission de ce *savoir pratique* repose sur l'observation et le partage des gestes. Ce *savoir expérientiel* de l'habiter, reposant ici sur la pratique de la Nature et des lieux correspond à ce que Moneyron (2003) nomme un *écosavoir* (cf. note 47) qui combine l'énergie, le lieu et le corps dans l'unicité phénoménologique de l'habiter de la Nature. Il se construit en lien avec l'analytique de la situation-action, dans l'alternance de l'individu avec les éléments du milieu : savoir du geste transformatoire du milieu, et en retour réflexif, savoir de la personne vigilante à l'espace et au rythme, manifestant une attention/observation au milieu, aux choses visibles et invisibles, tissant une nouvelle relation intime et directe avec son milieu. Ce type d'écosavoir adossé à une *mémoire environnementale message*, souvent aussi *mémoire-empreinte ou trace*, devient par le travail d'historicisation et de transmission, une *mémoire narrative* signifiante sur le plan environnemental, en rendant lisibles des dynamiques socioécologiques souvent invisibles : ces lisières de châtaigniers ratissées en raison de l'acidification potentielle du sol, ces murets ensevelis sous les ronces témoignant de terrasses de culture qui accumulent une terre aplanie souvent séculaire.

[245] Nous retrouvons ici l'« éducation de l'attention » d'Ingold (2000, 2018) en lien étroit avec sa pratique et ses réflexions anthropologiques, une éducation en « prises » avec les sens – d'inspiration gibsonienne, tout comme Berque −, la perception directe et l'expérience-expérimentation des réalités socioécologiques, reposant sur un premier apprentissage *avec* les autres, avant de « devenir » soi-même un éducateur qui inspire, permet l'aspiration à la découverte.

Xavi, très attaché à l'idée de patrimoine mobilise cette mémoire environnementale en réintroduisant des variétés de pommes indigènes, avec l'aide d'une association travaillant autour du patrimoine des semences, notamment pour les fruitiers :

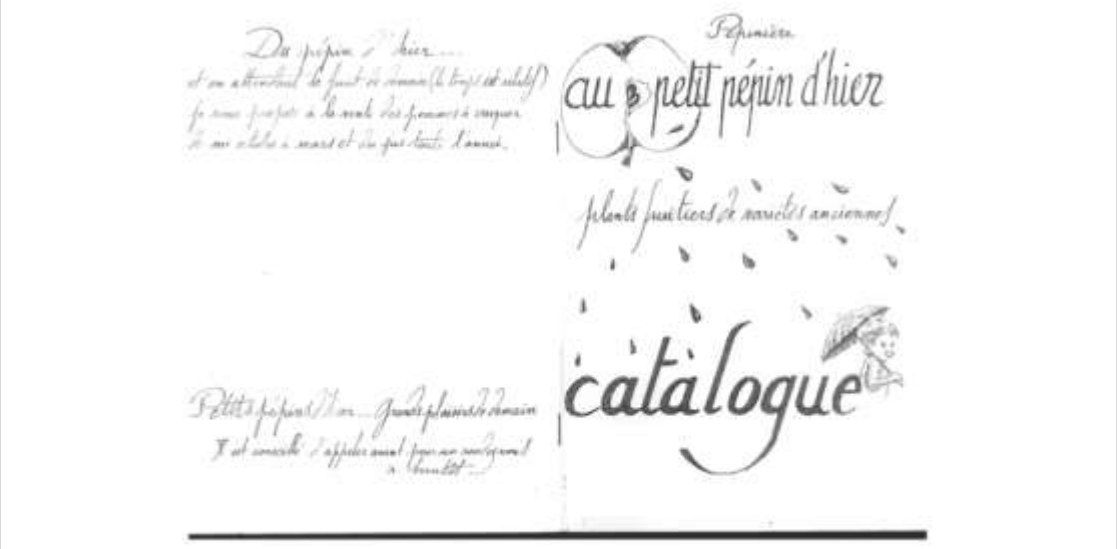
> Des variétés de pommes telles que les pommes à huile sont vraiment inféodées à des villages ! J'exagère un peu, mais ces pommes à huile dominaient jusqu'à 70 % le coin je pense […]. Il y a quelques variétés nationales qui sont plus récentes quand même, quelques-unes que j'ai rencontrées par là, ou que je considère un peu plus méritantes. […].

Nous retrouvons la sensibilité néo-paysanne au patrimoine, où les pratiques paysannes, les savoirs vernaculaires nourrissent les projets écologiques d'aujourd'hui, d'autant que la plupart des néo-paysans ont eu à rédiger des demandes de projets ou de subventions diverses, apprenant à jouer les « bons citoyens » (Talpin, 2006) et à mobiliser des argumentaires de manière pragmatique, « dans des termes acceptables par tous, ce qui pousse les acteurs à monter en généralité » (p. 75). Or, le patrimonial est un levier qui permet d'obtenir certaines subventions, par exemple européennes comme dans le cas de l'association qui soutient Xavi, au point que certains auteurs critiquent cette « machinerie patrimoniale » (Jeudy, 2008), entre surenchère mémorielle et honte culpabilisante du désir d'oubli. Mais de manière plus pragmatique, le patrimonial favorise l'échange social entre natifs et néo-paysans, comme évoqué plus haut et dans d'autres recherches voisines telles que celle de Sallustio (2018). Le patrimonial est une qualité géographique qui étaye la représentation socioculturelle *l'environnement-label,* dont nous proposons d'enrichir la typologie de Sauvé et Garnier (2000) (cf. section 4.3.2.2 et *ANNEXE F*).

En effet, Xavi va mettre en valeur ces écosavoirs d'ordre patrimonial à partir d'une brochure personnalisée dont l'esthétique rend compte de ce rapport à « l'antan » : « J'ai fait publier un petit catalogue pour vendre mes arbres, avec les informations qui caractérisent la plupart des fruits, mais j'y ai mis aussi une vision un peu plus

personnelle ». La dimension sensible, esthétique et non moins utile de cette brochure est un acte éminemment écoformatif. Ce geste de publication mettant à portée des gens ces écosavoirs peut s'interpréter comme acte de générativité. Il s'agit de rendre lisible, une mémoire environnementale disparue, invisible, mémoire-trace de quelques vergers existant encore à l'état de reliquat, constitutifs de l'identité du pays[246].

[246] Un exemple de ce patrimoine socioécologique est donné par un travail d'historicisation localisé dans la commune d'Aspet entrepris par une association : https://www.les-vergers-retrouves-du-comminges.org/histoire/pre-verger-daspet-lhistoire/

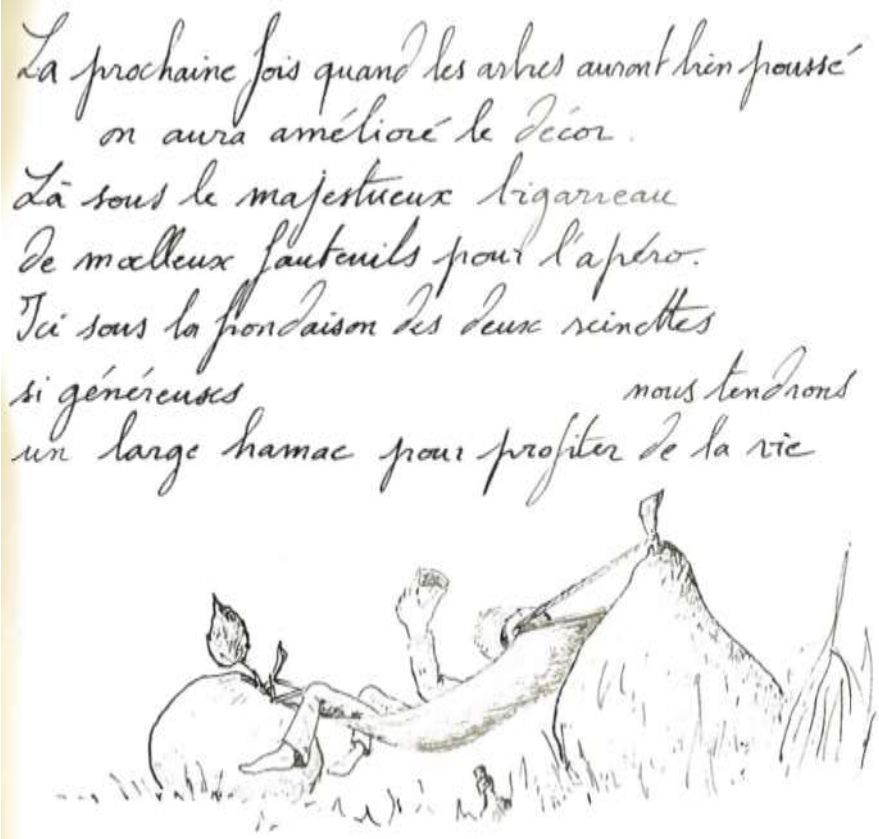


[247]Vignette 14 « Innovation discrète » et nostalgie socioécologique créatrice

La mise en page témoigne de ce goût pour les produits et savoir-faire d'antan (Angé, 2015 ; Clément, 2002), Cette posture se cristallise sur l'idéologie du patrimoine[248], ici les variétés anciennes de fruitiers et un certain usage de la nostalgie (Angé et Berliner, 2014), au fondement de l'idéologie néo-paysanne (Sallustio, 2018). Le texte sur la dernière de couverture à gauche rend compte d'un entrelacement de temporalités environnementales : celle de la multiactivité agricole, entre la vente des fruits, des arbres, leur production selon la saisonnalité climatique circannuelle qui croise celle plus économique des marchés et de la vente de fruitiers greffés depuis le domicile, sans oublier les services à la collectivité pour Xavi. Cette bio-éco-périodicité fait l'objet d'une réflexion sur le temps à partir d'un jeu de mots autour de la relation tissée entre passé et avenir et de la relativité du temps qui engage à prendre quelques distances avec l'accélération actuelle ressentie et vécue (Rosa, 2012, 2013).

[247] Accord de l'auteur pour publication (le 14/11/2018).

[248] Xavi est soutenu pour cette initiative par des associations qui visent la conservation, la mise en valeur et la restauration du patrimoine fruitier.



Vignette 15 Ralentissement socioécologique convivial

La fin de la brochure reprend l'idée de « profiter de la vie », privilégier la qualité de vie par le bien-vivre, s'inscrivant dans un ralentissement de la vie (*slow life*), calé sur le rythme des arbres. Une temporalité alternative comme contretemps convivial est suggérée avec un brin d'humour et de poésie. La temporalité des fruitiers contribue elle-même à la convivialité du moment, par la mise en scène d'une Nature-décor au service de ce moment convivial susceptible de se répéter au rythme des saisons.

En effet, la générativité, pour rappel, concerne autant la procréativité (génitalité et parentalité) qu'une vie productive et créative soucieuse de la génération de nouveaux êtres, comme celle de nouveaux produits et de nouvelles idées, et ce dans un horizon éducationnel : « La générativité est essentiellement l'intérêt pour la génération suivante et son éducation » (Erikson, 1976, p. 179). Erikson (Coles, 2000, p. 206) précise que cet acte d'éducation est un véritable besoin (*man needs to teach*), en ce sens qu'il s'agit non seulement d'un accomplissement de son identité, « mais aussi parce que les faits sont maintenus vivants par l'énonciation, la logique par la démonstration, la vérité en étant professée » (trad. libre). Au-delà du rapport à la vérité que nous pourrions discuter, cette dernière phrase éclaire la volonté quasi pulsionnelle de transmettre un savoir par les mots, dans le cas présent, avec toute l'originalité et la créativité que cette brochure permet, non sans une réelle exigence logique et de vérité, puisant au modèle de la pensée scientifique (descriptif, tableau classificatoire des variétés, précision des termes), rappelant par ailleurs le bagage formatif académique et familial de Xavi, si caractéristique des néo-paysans. Selon Erikson (*ibid.,* p. 206), cet acte éducationnel correspond à une « passion de l'enseignement » qui ne se limite pas à la profession enseignante : « Chaque adulte mature connaît la satisfaction d'expliquer ce qui lui est cher et d'être compris par le plus grand nombre » (trad. libre). Houde (1999, p. 79) confirme ce point soutenant que

> […] l'adulte du mitan éprouve quasi spontanément le besoin de montrer aux autres ce qu'il sait faire, de partager ses connaissances et compétences, de les aider à se trouver […], éprouvant ainsi la satisfaction de maîtriser ce qu'il connaît et le plaisir de le partager, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel.

Si l'on revient à la dernière phrase du segment cité (« Il y a quelques variétés nationales qui sont plus récentes quand même, quelques-unes que j'ai rencontrées par là, ou que je considère un peu plus méritantes »), ce jugement, par le mérite octroyé à

telle variété de pommes, manifeste ce rapport éducationnel aux choses, mais celui-ci passe par un sentiment d'apparentement avec l'autre qu'humain ; dialogique qui semble reproduire de manière discursive et traditionnelle la relation de maître à élève apparentée à « l'élevage »[249], mais non moins de manière sensible. Le rapport écoformatif se noue entre l'étant « naturel » et l'être humain, rapport quasi anthropologique qui rejoue la *geste* de la domestication sélective nature-culturelle, pour reprendre l'adjectif composé proposé par Haraway (2010), attestant du couplage entre nature et culture. En effet, il s'agit également de sélectionner les variétés appropriées au milieu :

> Souvent, elles sont plus rustiques, pas toujours, mais souvent quand même, par rapport à des variétés modernes classiques. Elles sont beaucoup plus résistantes. […] Les variétés récentes… mettent un fruit beaucoup plus vite en règle générale, parce qu'avec les variétés anciennes souvent, il ne faut pas être trop pressé. […] La mise à fruits est lente, alors que sur les variétés plus récentes, ils ont sélectionné un peu dans cet objectif aussi, toujours au plus pressé. Il faut que ça aille vite ! On change vite aussi les variétés, on arrache tout, on recommence et on en met d'autres [Rires].

La mémoire environnementale réactivée donne une nouvelle lisibilité temporelle à ces variétés avec les changements environnementaux. Leur rusticité et leur lenteur de maturation deviennent des gages de pérennité, caractères qui s'opposent à l'accélération capitaliste et deviennent signifiantes. Le geste est aussi politique, les chaines métaboliques et leurs temporalités biophysiques nourrissent les chaines métaphoriques et leurs temporalités sociales au sens large, ici en l'occurrence dans la perspective d'une critique sociale, celle de la société du « *fast food* ». Les travaux de Sallustio (2018) confirment cette intention politique existante chez les néo-paysans.

[249] Nous n'entrerons pas ici dans les subtilités sémantiques et épistémologiques de la relation entre éducation et élevage, qui restent cependant fécondes du point de vue de la critique sociale et plus largement en philosophie (Ardoino, 2000 ; Beillerot, 1982 ; Jégoudez, 2006 ; Sloterdijk, 2010).

Cette dimension politique de la pratique, fût-elle discursive, passe par des chemins détournés, moins confrontants. La dynamique dialogique du savoir environnemental à l'œuvre pourrait être qualifiée d'oblique, empruntant cependant les chemins de l'exemplarité qui atteste d'un « militantisme existentiel »[250] (Arnsperger, 2009), comme le constate également Sallustio (2018, p. 6) : « Le 'retour à la terre' serait ainsi une manière d'incarner ce double mouvement, cette dialectique entre la mise à l'écart d'une société que l'on rejette et l'exemplarité politique. Une utopie, entre 'réaction' et 'création' ». En effet, Xavi lors de l'entretien prend soin de se distancier de tout activisme politique dans le milieu local et s'excuse presque de son manque de réflexivité : « Je n'ai pas vraiment de réflexion sur les fondements ou les relations avec les autres personnes qui peuvent constituer mon environnement. C'est plus un engagement au quotidien et dans l'action entre guillemets ». Si une rencontre ultérieure et informelle évoque la dimension interréflexive qu'a jouée l'entretien de recherche[251], la posture de retrait adoptée au regard d'éventuelles prises de position politique est compréhensible dans ce milieu d'interconnaissance. Il n'en demeure pas moins que la posture de cet acteur-habitant illustre ce phénomène de militantisme existentiel. Il est donc possible que cet énoncé soit en partie d'ordre stratégique – rhétorique −, mais en partie seulement. Cette vie, en étroite relation avec les réalités socioécologiques, est aussi faite d'un isolement social et politique relatif par rapport

[250] Le militantisme existentiel suivant de Bouver (2016) désigne donc cette forme particulière de militantisme où s'articulent pratiques militantes et attention à l'intériorité. Il s'agit de s'engager pour transformer le monde par sa capacité d'imagination, d'action et de participation, mais il peut aussi s'agir de sa capacité de retrait et d'inaction traditionnellement associée au désengagement. Ce militantisme tenterait donc de penser la transformation sociale en confrontant deux rapports au monde différents, deux visions du sujet et deux grammaires distinctes : la grammaire militante et la grammaire existentielle. Suivant le modèle de Boltanski et Thévenot (1991), la grammaire militante valorise l'action volontaire et reflète l'intérêt général suivant la « cité civique », tandis que la grammaire existentielle fait référence à la « cité inspirée » promeut des attitudes d'acceptation, d'abandon ou de lâcher-prise, plutôt que de volonté.

[251] Dans cet échange informel, une personne proche de cet acteur-habitant se fera l'écho de ses paroles qui exprimaient le regret de ne pas réussir à donner un point de vue plus global qui était plus pessimiste par rapport à l'évolution des choses.

au milieu local des natifs qui tiennent le pouvoir politique. En outre, ces néo-paysans sont conscients de la catégorisation qu'ils subissent de la part des chercheurs, en toute lucidité et donnent leur parole, en connaissance de cause, cause(s) et intérêt(s) qui peuvent être multiples et en lien avec la situation interlocutive de l'entretien de recherche : « Bref, on entre dans la catégorie sociologique des « créatifs culturels », un sociologue va peut-être dire 'bon, il faut les protéger, ils sont dans des marges' » (Vb.Da).

Un autre acteur-habitant évoque la multiplicité de ses activités qu'il doit combiner au mieux : « Je jongle en permanence avec de la réception de doctorants pour leur thèse en éducation à l'environnement [rires]. » (Vb.Sa).

En conclusion, il semble qu'un certain art de vivre, particulièrement prégnant chez les néoruraux prenne appui sur une intégration de la mémoire environnementale du lieu, activée, favorisant une intégration territoriale plus large. Ce ou ces styles de vie s'étayent sur des écosavoirs sensibles, prenant en compte l'unicité phénoménologique et socioécologique de l'habiter, avec une attention particulière aux temporalités socioécologiques, proprement écosystémiques, mais également existentielles. Une telle attention − en lien avec cette « éducation de l'attention » chère à Ingold (2000, 2018) − nourrit les besoins de générativité à travers la transmission de savoirs qui trouvent à s'exprimer de manière variée (brochure de vulgarisation et non moins créative et poétique, mentorat et pratique du *woofing* par exemple (cf. section 5.4.4.4). Ces pratiques et styles de vie donnent lieu parfois à des formes de militantisme existentiel où s'articulent pratiques militantes et attention à l'intériorité, non sans un certain épuisement ou du moins, une implication exigeante aussi bien psychique que physique. Le ralentissement vital (*slow life*) a également un coût dans la société actuelle régie par le culte de l'urgence (Aubert, 2003 ; Bouton, 2013) qui pousse à l'accélération (Boutinet, 2004b ; Rosa, 2012, 2013).

5.4.4.4 L'engagement dans des activités écoformatives

En plus d'activités de vulgarisation liées à l'élevage menées lors de foires agricoles par l'ACVA comme évoquée précédemment, d'autres acteurs développent des activités éducatives en lien avec leur pratique de la montagne ou de la forêt. Les intérêts personnels, professionnels croisent le désir de transmettre.

Pour Xavi, ce geste éducatif est prolongé dans la perspective de la générativité par l'accueil de stagiaire chaque année, à travers la pratique du Woofing[252]. Il développe l'autoformation écologique depuis sa jeunesse, selon le modèle d'un nomadisme saisonnier basé sur le travail agricole de qualité, par exemple dans des vignobles réputés, pratiques d'apprentissage reproduites, mais en endossant le rôle de formateur, de mentor, en congruence avec les travaux d'Erikson et de Levinson.

Le mentorat offre à l'adulte mature une occasion unique de se préoccuper des nouvelles générations (Erikson, 1971 ; Houde, 2008 ; Levinson, 1978, 1996). Cette fonction permet d'exercer sa générativité qui est une tâche importante du mitan, en exprimant les satisfactions qu'apportent le sentiment de compétence et le besoin de laisser sa trace. Comme stagiaire dans des activités, ici d'écoformation, le jeune adulte prend ses distances avec la relation d'autorité familiale ou maître-élève, et confronte son identité à un Tiers par le mentorat, Tiers qui peut renvoyer, comme

[252] *WorldWide Opportunities on Organic Farms*, ou « opportunités mondiales dans des fermes biologiques. Il s'agit « d'élever le niveau de conscience de la population au sujet des solutions écologiques aux problèmes environnementaux en développant une communauté de gens passionnés par l'agriculture et l'élevage biologiques et durables, tout en respectant la nature et en préservant les ressources naturelles ». (cf. https://wwoof.ca/fr/a-propos/qui-est-wwoof ; voir aussi https://www.wwoof.fr/notre-mission/). Cette pratique alternative fréquente dans le milieu néo-paysan (Dubertrand, 2016), source d'échanges et d'apprentissage écologique, n'est pas sans soulever certaines critiques à l'égard du travail et de la médiation sociale qui est en jeu (Erbs, 2018).

source et maître d'apprentissage, aux « choses » elles-mêmes, autrement dit, aux réalités socioécologiques et à la relation nouée avec celles-ci, aux prises avec d'autres mondes et leurs temporalités propres, autrement dit, faire l'expérience de son écoformativité.

Bachelart (2002, p. 202) qui réfléchit à une écoformation professionnelle évoque cette « maturité qui se traduirait par cette capacité de se poser la question de la position que l'on occupe face à cette portion de son environnement et par un intérêt curieux pour les multiples sens », engageant à découvrir sa parenté avec le non-humain, en référence aux travaux de Searles, et ainsi travailler le cœur de la coupure nature-culture, par « la conscience de faire partie de la Nature et celle d'être à l'écart de tout ce qu'elle comporte de non-humain » (p. 202), où l'on retrouve la tension entre l'identique, et le distinct, qui résiste à l'identification et travaille l'altérité. Dans cette perspective écoformatice, Cottereau (2001a, p. 12) insiste sur ces dépendances biologiques qui nous lient à l'*Oïkos :*

> […] boire, manger respirer, transformer la lumière… Toutes ces fonctions premières à la vie dont nous ne nous sommes pas affranchis et qui forment notre être animal. Mais le monde physique nous apporte en plus des informations, des signes, des symboles, des idées, des émotions, tout un ensemble complexe d'éléments qui façonnent notre culture collective et notre personnalité individuelle en fonction d'un lieu et d'un temps.

En effet, une telle ouverture à d'autres qu'humains repose sur des temporalités (éco)formatives ancrées localement, à la fois (inter-)réflexives, mais adossées à celle de la réaction-adaptation et au réflexe socioécologique, ce en quoi cette expérience des bergers transhumants en montagne, expérience-limite écoformative étudiée par Moneyron (2003) et Bachelart (2002) retrouve un habiter civilisationnel premier, qui rejoue les deux géométries mentales au fondement de l'écoumène : le nomadisme et la sédentarité. Géographicités originelles que Xavi mobilise, à la croisée de ses « fils

d'Ariane » qu'il tente de renouer, tel que l'atteste la phrase d'introduction malicieuse de sa brochure accompagnant une illustration : « Bonjour, chasseur cueilleur de pommes dans le Comminges depuis 25 ans et plus si affinités, je me sens encore relié par un fin fil d'Ariane IV [En référence à son illustration humoristique sur la page de gauche de sa brochure] à l'homme préhistorique […] ».

Or, une telle ouverture à d'autres qu'humains, dans le respect des cheminements temporels écoformateurs, dessine des contretemps socioécologiques féconds. Ils sont de nature à favoriser la construction d'une *compétence écosociale* pour Bachelart. Ils ouvrent sur les écosavoirs pour Moneyron. En effet, Bachelart (2002) considère d'une part que le point de vue de l'autre qu'humain dans une perspective écosystémique (au sens d'un habiter partagé qui fait système) favorise la décentration et la relativité des points de vue. D'autre part, l'articulation entre autonomie, interdépendances évoquées et démocratie serait le deuxième aspect de cette compétence écosociale. Bachelart (2002, p. 204) évoque tout particulièrement « l'apprentissage à la démocratie participative », nécessaire dans les débats environnementaux en lien avec la montagne tels que le rapport à la « terre », l'avenir du pastoralisme, de l'élevage, la cohabitation avec l'ours, les vautours, entre humains et la diversité de leurs usages montagnards.

L'expérience de Danny en lien avec « Cagire » témoigne, à son niveau personnel existentiel, d'une confrontation avec d'autres qu'humains, à vocation auto-

écoformative (cf. section 5.4.2.4), non sans lien avec une réflexion également professionnelle et plus ample, dans une perspective écosociale[253] :

> […] Mais, c'est comme cela depuis la nuit des temps, il faut venir se confronter en fait – parce que qu'est-ce qu'on vient chercher qu'une bonne claque à faire ça ! – Et après… je pense en fait que je suis fin prêt pour un vrai projet, […], mais qui marche ! [Rires].

Malgré la situation vécue de l'ordre de la crise existentielle, Danny est engagé dans une réorientation expérientielle classique au mitan de la vie, en plein « temps délibératifs sur les actions » menées et à mener, associés à ces « temps réflexifs sur les orientations », notamment professionnelles (Riverin-Simard, 1984, 2005). Cette confrontation avec la Nature incarnée par ce quasi-personnage qu'est la montagne du Cagire, ce Tiers écoformateur, ouvre sur un retour d'expérience, vraisemblablement accéléré par la situation de l'entretien de recherche. Outre sa réorientation de vie à venir (il serait fin prêt pour « un projet qui marche » après ce qu'il vit comme un échec), Danny aborde son expérience passée, non sans contradiction, considérant par ailleurs que des projets plus radicaux feraient du bien. L'hétéroglossie discursive traduit une polyphasie cognitive qui peut être exacerbée par une situation de crise existentielle vécue, mais témoigne de son intense réflexivité :

> J'éviterai les plans de type anarchiste. J'ai de gros doutes sur le fonctionnement interne souvent difficile. Il y a toujours une confrontation, un accord à trouver avec la société, même si ce qui est créé est sur un modèle différent. Et puis, cette société ne laisse pas des espaces libres pour ce type de projet. […] Mais

[253] Au risque de la surinterprétation, il semble plausible que cet affrontement recherché avec la Nature, cette recherche de limites de la toute-puissance du sujet témoigne d'une gouvernementalité néolibérale à l'œuvre, alimentant les contradictions intrinsèques au « néosujet », travaillé par le dispositif clef de la raison néolibérale par l'intermédiaire du dispositif jouissance de soi/culte de la performance, avec le projet comme figure de l'injonction entrepreneuriale.

> parfois, un truc un peu plus abouti, radical, ça ferait du bien, avec des structures de travail collectives, une gestion collective de la forêt et des accès.

Il évoque ses expériences passées en collectif au quotidien et le « carcan » que cela représente : « Il faut avoir son petit coin tranquille, on a des besoins trop différents, […] c'est le travail qu'il faut partager, parce que c'est cela qui est difficile ». Sur cette question du travail et de l'outil de production à considérer selon une perspective collective à concilier avec un habiter individuel, il aborde la question de la formation professionnelle en contexte formel, telles les structures préparant au Brevet Professionnel option Responsable d'Entreprise Agricole (BPREA), qui accueillent la plupart des néo-paysans :

> Déjà, au niveau des centres de formation, si aujourd'hui je devenais formateur en agriculture bio ou quelque chose comme cela, je ferai tout pour que dans mon établissement, on crée un pôle de formation sur les structures collectives, parce qu'il faut faire oublier aux gens que le truc va être à eux. […] Il faut marteler, faire comprendre à quel point les contraintes seront invivables si la personne ne passe pas par des structures collectives, alors que tu vas avoir une vie de rêve par les structures collectives.

Il suggère de s'engager dans des structures telles que les GAEC (Groupement agricole d'exploitation en commun) ou les AFP (Association foncière pastorale), mais en axant les formations sur l'intérêt de la collectivisation du travail et des outils de production pour mieux vivre la condition agricole, mutualiser les efforts et permettre de libérer un temps pour soi, pour se reposer, pour des vacances.

Dans le cas où les structures ne sont pas collectives d'emblée, il évoque également l'expérience accumulée par le fait d'être propriétaire. Celle-ci génère un différentiel d'expérience, de maturité qui se manifeste par des incompréhensions, des attentes différentes, notamment en termes de temporalités. Ce différentiel d'expériences et de temporalités oblige à se poser la question des affects, des sentiments tels que la

« confiance » et le « pardon » en lien avec les savoirs construits et échangés. Or, une telle dynamique dialogique axée sur ce problème du différentiel d'expériences s'avère difficile à gérer pour ce type de projet selon Danny :

> Je suis maître du projet et cela est alors difficile de transmettre aux personnes qui arrivent. De mon côté je dois lâcher, accepter un autre niveau de maturité, de maîtrise technique, eux ils doivent accepter qu'il va y avoir une balance un peu décalée sur moi parce que je vais avoir trop de niveau technique ou autre.

Un problème de formation donc. Ce qui est en jeu, c'est le croisement entre temporalités formatives interréflexives et rapport au savoir d'autorité. Ce rapport au savoir-pouvoir semble reposer, en creux, sur les effets pervers d'un désir de savoir orienté sur l'idée de maîtrise d'« ensembles pratiques », articulant la maîtrise de soi, des autres et des choses tels que définis par Foucault (2001n, p. 1395). Or, si le désir de maîtrise avec le statut de pouvoir qu'une telle maîtrise confère, contraignent le fait pour l'apprenant de « s'autoriser à » quitte à se tromper, et ce au nom de l'efficience (rapport efficacité/durée) et de la nécessaire maîtrise technique, alors le projet collectif selon Danny n'est pas viable, n'ouvre plus sur un Commun, orienté *a minima* sur la collectivisation des outils de production et du travail.

Cette réflexion donne à voir les tensions structurantes du désir de savoir (et de ne pas savoir), dans la dialectique sujet/objet du désir de l'Autre qui est première sur le désir de savoir[254] (l'Autre, le Soi peuvent tour à tour être sujet de désir ou objet de désir).

[254] Pour les auteurs travaillant sur la problématique du rapport au savoir, le désir de savoir est avant tout le désir de l'autre, désir de monde, désir de soi (cf. section 2.2.2.2). Selon l'équipe du CREF qui suit une approche psychanalytique, l'hypothèse est donc celle d'un sujet dont le désir se constitue dans son histoire intime comme désir et ses autres faces, désir de non savoir et de non désir de savoir, mais aussi comme désir ou peur d'apprendre. Le rapport à la Nature passe ici par un désir de confrontation, et un désir de maîtrise. Beillerot (1982, p. 148) affirme en effet que « la maîtrise n'a d'importance qu'en ce qu'elle est vécue concrètement ».

Cette dynamique du désir de savoir est au cœur du rapport au savoir existentiel et formatif. Le désir de savoir, dans sa dialectique sujet/objet du désir, se trouve redoublé par la tension individu/collectif dans la temporalité du projet personnel ou collectif, autrement dit territorial (la qualité territoriale ne peut être selon notre approche que collective, à moins de tomber dans une approche éthologique), non sans instrumentalisation de l'Autre, que l'altérité soit incarnée par les autres humains ou d'autres qu'humains (la Nature, Cagire, le sol pauvre par exemple).

L'expérience néorurale est en effet tant individuelle que collective. Sacha a su préparer son projet professionnel en l'orientant assez tôt vers l'environnement. Et ces premières expériences formatrices sont celles d'un savoir structuré par des relations de pouvoir qui relativisent son savoir technique, acquis dans un cadre scolaire. Cette première phase d'expériences professionnelles en environnement correspond à ce que Riverin-Simard (1984, p. 25) identifie comme dans l'exploration directe du marché du travail. L'apprentissage en jeu est celui « des liens réels à entretenir avec la hiérarchie (dominants-dominés, pairs, supérieurs, etc.) ». Sacha va en effet vivre les trois étapes identifiées par Riverin-Simard : l'*atterrissage sur la planète travail*, la *recherche d'un chemin prometteur*, tout en étant aux prises avec *une course occupationnelle*. Cette séquence de vie est verbalisée de manière métaphorique par Sacha évoquant ces multiples projets dont un emploi en environnement exigeant : « j'y ai passé 6 ans, et là j'ai forgé, forgé. Et comme j'en ai eu marre de forger en bon maître-forgeron, je suis parti ». Dans ce même temps, il commence une formation en lien avec la montagne, mais aussi un savoir écosocial familial, soucieux des inégalités socioécologiques. Il fait alors l'acquisition d'une propriété dans la montagne

> […] pour pouvoir mettre en pratique tout ce que j'avais envie de faire, un laboratoire d'expérimentation. […] pendant 10 ans à reconstruire ce bâtiment selon des principes qui pour moi étaient les plus écologiques possible et sans assistance. Le principe était vraiment de tout faire à la main comme le faisaient finalement nos ancêtres […].

Nous retrouvons le schème néorural de la ruine restaurée, à travers une expérience de la Nature envisagée comme Nature sauvage (*wilderness*) à laquelle se confronter, recherchant une forme d'esprit pionnier, autarcique. Une expérience d'auto-écoformation qui s'inscrit dans la *recherche d'un chemin prometteur*, mais ici vécu par ceux que Riverin-Simard (1984, p. 39) qualifie de *chercheurs-exceptions*[255]. Il s'agit de personnes qui vont rechercher un chemin vocationnel tendu vers un questionnement portant sur les finalités de son propre développement vocationnel, qui passe pour Sacha par son « laboratoire d'expérimentation » écologique, et ce dans une course occupationnelle que nous ne ferons ici que mentionner. Riverin-Simard explique que la particularité de ces « chercheurs-exceptions » est qu'« ils se sentent moins pressés de mettre pleins feux lorsque leur chemin prometteur sera trouvé. Cette recherche est moins vécue comme une attente, mais plutôt comme une période très intense et spécifique en soi ». Leur démarche concernant le chemin prometteur à investiguer est mieux articulée, plus confiante et active. Le chercheur-exception insiste pour que « leurs activités d'apprentissage soient davantage reliées à leurs aspirations personnelles et moins influencées par les pressions sociales. Ils semblent plus intéressés à un système d'apprentissage individualisé et surtout plus enclins à l'autodidaxie » (*ibid.*, p. 42). C'est le cas pour Sacha et son « laboratoire d'expérimentation » structurant son projet de vie selon une préoccupation auto-écoformative. À noter que ce rapport au savoir environnemental de l'ordre de l'expérience à vivre, à distance avec un savoir hétéronome, se retrouve dans sa relation à l'éducation. Dans le cadre de l'entretien de recherche, à une question de relance portant sur la construction de l'intérêt collectif par rapport à la Nature et des solutions envisageables, la réponse met l'accent sur sa conception de l'éducation :

[255] La recherche triennale de Riverin-Simard est menée auprès de 800 adultes québécois âgés de 23 à 67 ans selon un échantillon qui a retenu l'âge, le sexe, le statut économique et le secteur du travail. Les chercheurs-exceptions appartiennent à la tranche d'âge 28-32 ans et représentent environ 15 % de l'effectif de cette tranche d'âge.

> […], mais pas l'éducation « moi, je sais, je vous apprends », c'est l'éducation par la mise en concertation des différentes expériences. Ce n'est pas une méthode Freinet ou quelque chose comme ça, « je sais, je vous apprends », mais plutôt : « on est tous ensemble, qu'est-ce que tu as appris toi, vas-y dis-le, et toi qu'est-ce que tu as appris, comment tu vois les choses, toi ». À partir de là, il y a des choses qui marchent, d'autres non. Par définition, les choses qui marchent, on va essayer de les recopier, car nous sommes des copieurs. C'est donc en montrant l'exemple que cela fonctionne et ça va se faire tout seul, il n'y a pas de trucs. Par contre, si vous commencez à essayer d'imposer, les acteurs en présence vont devenir méfiants et se demander ce que cette volonté d'imposer cache.

Cette conception de l'éducation éclaire son rapport au savoir environnemental de l'ordre de l'expérience-expérimentation, entre autoformation et apprentissage collectif, entre le dire et le faire… le « faire dire » et le « voir faire » qui souhaite se distancier *a priori* d'une hétéroformation. Il exprime un rapport au savoir qui insiste sur « ce qui marche » aux dépens d'un rapport au savoir d'autorité, opposant le mimétisme du « voir faire » au savoir transmis par le « maître ». L'intentionnalité sous-jacente est un apprentissage écoformatif qui se veut émancipateur, par l'expérience-expérimentation partagée, l'exemplarité du faire ensemble, s'éloignant d'une légitimation du savoir par l'adhésion inconditionnelle au discours du maître et à sa technicisation. Comme le rappelle Beillerot (1982) étudiant les paradoxes de la « société pédagogique », « le mouvement est dans l'origine de la pédagogie […]. Pédagogie avec le corps, opposée dès les premières écoles à la stabilité de la position assise » (p. 215). Cette opposition se complexifie entre une éducation qui requiert un degré de liberté de l'apprenant et sa participation pleine et entière face à la voie du conditionnement, de l'endoctrinement qui engendre la soumission de l'apprenant, objectivé aux fins du discours du « maître ».

Cependant, en remettant en question un « rapport pédagogiste » issu de l'institution, d'une pensée héritée et de ses connaissances environnementales hétéronomes, qui ont largement contribué à son propre savoir par ailleurs. En outre, nous relèverons son

insistance sur « ce qui marche ». En référence à l'approche psychanalytique, Lacan montre que le désir de savoir repose sur un leurre, celui de la maîtrise (le « ce qui marche », qui *in fine*, valorise le savoir du maître plutôt qu'un savoir quelconque). La question fondamentale recoupe l'affirmation selon laquelle toute formation ne peut que reposer sur un rapport asymétrique au savoir (Lesne, 1977 ; Vitiello, 2013) s'inspirant de Castoriadis, le savoir implique un remaniement et une réélaboration du rapport au savoir prenant appui sur un ensemble de savoirs déjà là, produits par la culture de sa société. Ces savoirs valent *dans* et *par* leur institution sociale, comme savoirs communs. En cela, le désir de savoir trouve sa limite, par ce savoir partagé, institué, avec ses modes de vérification et de validation, échappant à la toute-puissance de l'emprise du sujet. Or, justement, Dardot et Laval (2010, p. 442) montrent que la gouvernementalité néolibérale repose sur un *principe de dépassement continu des limites*, principe issu du néomanagement. Or, ce dépassement est justement mis en œuvre par les institutions elles-mêmes par la mobilisation du dispositif jouissance/performance. Ils évoquent l'analyse de Lacan au sujet du discours capitaliste qui consomme des ressources naturelles, du matériel humain, mais aussi beaucoup de formes institutionnelles et symboliques (dont l'école dans l'extrait proposé), retrouvant Marx qui dans *le Manifeste*, qui énonce qu'il ne s'agit pas de faire disparaître toutes ces formes institutionnelles, mais de les remplacer par celles qui lui co-appartiennent : les entreprises et les marchés (R.-D. Dufour, 2003, p. 137, cité dans Dardot et Laval, 2010, p. 449). Dardot et Laval poursuivent en précisant que « cette instrumentalisation du symbolique par les institutions économiques introduit chez le sujet non seulement cette « fluidité » des idéaux, mais également un fantasme de toute-puissance sur les choses et sur les êtres » (p. 449).

Nous pouvons donc nous demander à la lumière de cet extrait de discours sur l'acte éducatif, si la posture de cet acteur, là encore engagé sur le plan écoformatif avec un souci d'autonomisation des acteurs-apprenants, ne recoupe pas le profil de ceux que

Beillerot (1982) qualifiait « des plus contestataires de l'ordre idéologique et consommatoire de la société [qui] se retrouvent contribuer au plus puissant mouvement de cette même société, éduquer, enseigner » (p. 42), par une pédagogisation du rapport à la Nature que l'on souhaite « authentique », certes autonomisant, mais dans le même temps, contribuant par le « jeu pédagogique » à esquiver la question politique. Mais il est parfois besoin de ces détours temporels (des contretemps ?) de l'ordre du *ressourcement*, par la *cosmisation* de notre rapport à la Nature dans une relation hétérochronique (rapport d'immersion avec l'autre qu'humain, apprentissage de techniques premières de type chasse, pêche, cueillette par exemple), tant le rapport social voire psychologique au savoir et l'épreuve de la résistance aux multiples instrumentalisations de la rationalité néolibérale actuelle peut à la longue, être épuisante pour les individus (Dardot et Laval, 2010).

Le travail de Riverin-Simard (1984) au sujet des chercheurs-exceptions tels que Sacha peut être éclairant en ce sens qu'elle indique qu'ils ont tendance tenir « des propos ambigus et confus par rapport à ceux traitant des moyens de concrétiser des buts » (p. 36), ce qui est normal dans l'état d'intenses questionnements, d'expérimentation et de mise à l'épreuve des capacités et compétences de l'individu en question. Riverin-Simard précise que ces chercheurs-exceptions

> […] semblent s'aider d'une auto-évaluation positive de leurs forces et du pouvoir de leurs gestes dans l'avenir. L'impression de temps perdu dans les années antérieures ne semble pas les contrarier, au contraire, cela leur sert d'expériences pour mieux optimaliser leurs actions en regard des objectifs personnels totaux (*ibid.*, p. 40).

La temporalité écoformative de Sacha semble correspondre à un tel schéma. J'ajouterai que le rapport au savoir − en l'occurrence son rapport à l'environnement − est vertébré par un désir de maîtrise. Le parcours de vie de Sacha illustre bien ce profil de chercheur-exception d'un chemin vocationnel prometteur tel que présenté

par Riverin-Simard. Il se donne en effet des conditions plus favorables de développement, par une relation aux réalités socioécologiques qui passe par un désir de maîtrise visant l'approfondissement de ses capacités et compétences « en vue d'augmenter l'estime de soi ou encore pour être davantage disponibles à des avenues plus nombreuses et variées d'actualisation de soi » (*ibid.*, p. 40). À une question de relance dans l'entretien qui portait sur la façon de concilier les différentes occupations de Sacha, la réponse illustre ce profil à la fois de chercheur-exception, mais aussi de coureur-exception[256] : « […] J'essaie pour cela de multiplier les interactions et les liens, les passerelles entre les différents mondes qui m'entourent et qui peuvent être du social, du culturel, de l'environnemental » (Vb.Sa).

En conclusion de cette section, nous constatons une diversité dans l'implication d'activités écoformatives et une certaine intensité de l'engagement, même si le nombre de cas est restreint. La dimension expérientielle et participative est déterminante. La plupart des sens sont mobilisés. Quant à la réflexivité sur de telles activités écoformatives et leur enjeu de la part des habitants, elle paraît intense. Cette intensité se manifeste par les questionnements mis à l'épreuve pour certains d'entre eux ou émergeant de l'expérience sur un modèle essai/erreur, s'inspirant néanmoins d'un imaginaire qui peut puiser à la relation entre pionnier et « Nature sauvage » (*wilderness)* ou à une sensibilité davantage écosociale, imaginaire composite dans lequel les mémoires environnementales phénoménologiques et scientifiques se

[256] Selon Riverin-Simard (1984) le coureur-exception aux prises avec une course occupationnelle vise un dépassement de soi toujours plus difficile et un apprentissage plus riche et varié, mais sur un éventail plus restreint de pistes vocationnelles. La personne entrant dans un tel profil défend farouchement une période de temps réservée à une réflexion intense mettant à distance les exigences urgentes et envahissantes et restant attentive aux évènements et occasions susceptibles d'actualiser toujours avantage leur développement (p. 49). Nous ne pouvons que suggérer qu'un tel profil n'est pas sans rappeler les tensions que connaît le néosujet, entre actualisation permanente de soi par une multiplicité d'apprentissages souvent fragmentés et tentative de « se donner du temps » pour son « projet personnel ».

trouvent mobilisées. Enfin, ce qui émerge n'est pas sans rappeler, dans les tensions et contradictions générées ou alimentées par la gouvernementalité néolibérale, ces *contre-conduites* exploratoires évoquées par Dardot et Laval (2010) en référence à Foucault (2004b). Ces pratiques de subjectivation mobilisent à la fois le gouvernement de soi et la volonté de faire œuvre formative. La contre-conduite met à distance les phénomènes d'activation subie et d'accélération (Rosa, 2012, 2013 ; Rosa *et al.*, 2017), caractéristiques des schèmes structurant le système capitaliste, à savoir le schème des besoins consuméristes et celui de l'autorité. Cet agir écologique cherche ainsi une re-synchronisation avec les rythmes écologiques (Lesourd, 2001 ; Pineau, 2000), au premier rang desquels ceux de sa propre biopériodicité (Reinberg *et al.*, 1979 ; Reinberg et Ghata, 1964). Ces contre-conduites se manifestent à travers les innovations discrètes[257] mises en œuvre notamment par les néoruraux. Elles s'apparentent à des « espaces-temps » innovants d'un point de vue socioécologique, mais qui demeurent modestes. Ce sont des méandres au sein d'un flux social-historique qui dessinent des sortes de cellules idiorrythmiques autonomes, exprimant les contre-conduites évoquées à l'égard de l'agir anthropocénique. Mais ces pratiques de résistance − fussent-elles préfiguratives ou discursives – sont étroitement liées à des processus d'assujettissement qui rendent toute autonomie radicale, extrêmement difficile à mettre en œuvre au-delà d'un espace et d'une durée limités. Ces contre-conduites sont en rupture avec la rationalité néolibérale, par un « double refus » : « refus de se conduire vis-à-vis de soi-même comme entreprise de soi et refus de se conduire vis-à-vis des autres selon la norme de concurrence » (Dardot et Laval, 2010, p. 480), préférant établir des rapports de coopération, de partage et de mise en commun socioécologique qui empruntent les voies de l'expérience partagée,

[257] Suivant les travaux d'Albaladejo (2005, notamment), une innovation discrète est un processus d'innovation en dehors des modèles dominants de modernisation en agriculture qui peut être apparemment très « modeste », mais qui de fait contribue à faire émerger de nouvelles formes de relation au territoire, à l'État et au marché autrement dit de nouvelles médiations territoriales. Elle est donc plus qu'une résistance ou une innovation de survie ou de résilience (Cittadini *et al.*, 2014, p. 246)

notamment dans une perspective écoformative. Nous ne sommes pas loin de penser que de telles expériences témoignent concrètement, dans une modalité quelque peu radicale ou « absolue » (pensons aux expériences de nature érémitique ainsi qualifiée par Berque en contradiction avec un habiter écouménal plus « mondain »), d'une gouvernementalité d'ordre écologique, voire écosociale, qui préfigure une rationalité alternative remettant en question la rationalité néolibérale actuellement hégémonique.

Enfin, pour conclure sur les temporalités socioécologiques impliquant une dimension éducationnelle et formative (5.4.4), nous retrouvons les propositions de Honoré, à savoir que l'activité de formation (personnelle et non professionnelle ici) se trouve davantage centrée sur l'individualité en déploiement, sans exclure pour autant une diversité de pratiques écoformatives se construisant par le faire, dans l'action collective socioécologique (restauration de bâti dans une logique patrimoniale mobilisant les mémoires environnementales, mentorat et pratiques du woofing par exemple). En effet, selon cet auteur, la formation est moins soumise à une certaine conformité qui est attendue dans l'éducation. La formation interroge l'acte éducationnel et la reproduction sociale. Elle est axée sur le changement personnel, le surgissement de l'imprévisible et de l'inattendu – en l'occurrence en lien avec les réalités socioécologiques − grâce en particulier à une réflexivité critique sur sa propre expérience socioécologique et son rapport à la société, à l'environnement et bien sûr son rapport au savoir environnemental. Dans une perspective écoformative, l'interrogation met en jeu la relation d'altérité avec les réalités sociécologiques. Cette interrogation est mise en œuvre selon des modalités dialogiques variées qui ont en commun le questionnement sur la co-appartenance au monde selon un habiter commun, non sans épreuves, au premier rang desquelles, le voisinage. La plupart des habitants engagés dans des activités formatives portent un regard critique sur l'éducation et ses instances. À tout le moins, ils souhaitent intervenir dans l'idée de transformer le rapport à l'environnement et aux réalités socioécologiques des

apprenants, tant ils leur semblent qu'il s'agit d'un enjeu socioécologique prégnant pour ne pas dire urgent.

Pour conclure la section 5.4 qui porte sur les relations entre temporalités environnementales et rapport au savoir, Il convient de rappeler que l'attachement au milieu est d'autant plus fort que les acteurs-habitants pratiquent leur profession en lien direct avec celui-ci, sans que la dimension sensible, affective d'un rapport au savoir contemplatif (une figure de l'apprendre profonde au point d'ouvrir sur un mode d'être) ne soit pour autant négligée. La présence de cette dimension passe notamment par la dialogique interobjective signifiante avec « Cagire », ce quasi personnage qui fait communauté. L'utopie concrète que portent les néoruraux se construit au creux d'une dialectique entre le fantasme d'une Nature sauvage (*wilderness*) et une double réflexivité critique à la fois *intrinsèque* à l'égard de leur propre projet de vie et *extrinsèque*, à l'égard du « système » capitaliste et son schème des besoins consuméristes. Si l'idiorrythmie instituante que manifestent les projets de vie néoruraux trouve parfois un appui collectif dans des choix de vie partagés et des savoirs co-construits entre néopaysans, les néoruraux jouent le jeu des institutions et du pouvoir explicite, avec pragmatisme et engagement politique, social et culturel.

À ce titre, le marché hebdomadaire joue un rôle de synchroniseur pour les temporalités socioécologiques. En effet, il est le lieu qui articule les temporalités de la *ressource* et celles du *ressourcement*. Le traumatisme collectif n'en est que plus grand lorsque son site d'accueil est directement touché par la temporalité incertaine et soudaine par excellence, de la *source* du géosystème, la catastrophe de l'effondrement souterrain du centre-ville, ses expropriations et la reconstruction d'une partie du centre-ville. Mais cet habiter des marges et son agir écologique en opposition à un agir anthropocénique (Bonneuil et Fressoz, 2013 ; Fressoz, 2012 ; Fressoz *et al.*, 2014), restent exigeants en termes de temporalités professionnelles et

existentielles. En effet, ce militantisme existentiel (Arnsperger, 2009) qui croise deux grammaires, celle de la militance et celle de l'existence, peut s'avérer épuisant. Les enjeux de transmission des savoirs et au-delà du projet de vie se jouent à deux niveaux temporels : au moment du projet de vie et au moment de l'action. Selon la typologie de Lahaye *et al*. (2007), une première transmission passe principalement par une *transmission socioculturelle de l'acteur* comme dynamique d'ancrage territorial. La *transmission généalogique* demeure problématique, peut-être justement en raison de l'exigence de ces projets de vie et de leur reconnaissance du point de vue de l'habiter. L'agir écologique des néoruraux, mais aussi des personnes impliquées dans des activités professionnelles en Nature est le plus à même de prendre conscience des changements environnementaux à l'œuvre (Tableau 5.7). Pour d'autres acteurs moins engagés dans un tel agir, ils semblent néanmoins entrer dans un processus d'apprentissage dont témoigne une certaine polyphonie, c'est-à-dire une polyphasie cognitive qui se manifeste dans une hétérologie discursive, par exemple à travers les tensions entre le croire, le voir et le savoir à l'égard des changements environnementaux et notamment les changements climatiques (Tableau 5.8). Or, au regard de notre analyse et des résultats avancés dans le chapitre IV, le cadre référentiel du développement durable joue un rôle de retardateur de conscientisation des changements climatiques. En effet, la plupart des habitants mettent en œuvre des pratiques de savoir socioécologique par interobjectivité, d'abord. Cette écoformativité en lien avec les changements environnementaux s'établit sur une base expérientielle fine sur le plan temporel. Elle fait ressortir que pour le pays d'Aspet, les changements environnementaux sont bien visibles depuis le tournant des années 90. Ces pratiques de connaissance écoformative ouvrent sur une possibilité de légitimation des savoirs socioécologiques citoyens, susceptibles de nourrir des formes de gestion intégrée participative relative aux questions environnementales. Elles pourraient constituer un fort enjeu démocratique et écologique quant à l'articulation entre expertise citoyenne ou habitante et expertise technoscientifique, afin de réduire le clivage entre savoirs technoscientifiques et savoirs expérientiels des habitants. Par ailleurs, les pratiques

préfiguratives de certains acteurs et les innovations discrètes manifestent les utopies concrètes des néoruraux, sources d'interrogation radicale à l'égard du système capitaliste et de son double schème des besoins consumériste et de l'autorité, tout en jouant le jeu des institutions. Or, une telle radicalité reste très exigeante en termes de projets de vie. Du côté des élus, à la lumière de l'exemple étudié, leur rôle en évolution de premiers *gestionnaires de crise environnementale* et leur responsabilité accrue semblent voués à s'intensifier au regard des changements environnementaux. Or, une telle responsabilité constitue une charge d'autant plus lourde que les dynamiques néolibérales ont coupé les maires et les municipalités des savoirs d'État issus des services des directions techniques (Bombenger, 2011). Ils se trouvent dès lors confrontés au surgissement des temporalités du géosystème comme « sources » de danger. Par ailleurs, de telles temporalités géosystémiques semblent devoir faire l'objet d'une meilleure connaissance de la part des élus, en vue d'une meilleure anticipation et gestion des risques socioécologiques multiples. Une telle gestion rend nécessaire une approche systémique transversale intégrée des risques et non moins soucieuse du politique, s'appuyant sur la prise en compte des temporalités environnementales et les savoirs des habitants.

5.5 Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons montré que les temporalités socioécologiques sont bien présentes au sein de l'A21L, sans qu'elles soient appréhendées comme enjeu.En tant que temporalités participatives, elles sont au cœur des temporalités agendaires composites. Dans cette perspective, elles représentent pourtant un enjeu non seulement en termes de relations de pouvoir, mais également en termes d'apprentissage. Ces deux enjeux se rejoignent sur un méta-enjeu, celui de la réflexivité délibérante. Lorsque la temporalité participative n'est plus une stratégie

contraignante, voire aliénante, et qu'elle laisse la place à l'idiorrythmie des habitants, renvoyant à une dynamique collective où l'apprentissage collaboratif profite à plein de la dialogique du savoir environnemental, alors il semble que la construction de savoir environnemental soit féconde.

Quant aux pratiques de l'habiter, les temporalités socioécologiques sont structurantes, à plus forte raison en milieu rural. Cette ruralité nourrit une nostalgie (Sallustio, 2018) qui peut se révéler créatrice d'« initiatives de transition » (Lebrun-Paré, 2016, p. 21), véritables « innovations discrètes » signifiantes. Ces temporalités socioécologiques semblent mieux prises en compte au regard des changements environnementaux lorsque les habitants sont engagés dans des activités en prises avec la Nature. Par ailleurs, le rapport au savoir environnemental passe encore par un rapport de maîtrise. Le désir de maîtrise peut cependant cohabiter avec un désir de ne pas savoir à l'égard des changements environnementaux et climatiques, confinant à un déni de co-temporalité qui nuit à une meilleure orchestration des temporalités socioécologiques.

Cela renforce la nécessité d'une meilleure prise en compte des temporalités environnementales et notamment des mémoires environnementales dans la diversité de leurs ressorts (cf. section 2.3.3.4). En effet, les changements environnementaux, comme les changements dans l'habiter intergénérationnel du territoire, croisent les logiques de l'existence, de l'action et de la connaissance. Ce croisement de logiques se cristallise sur la logique de compréhension visant l'articulation signifiante de ces logiques. Or, il nous semble que nous avons montré que les envisager par le truchement du nœud entre projets d'habiter et prise en compte des temporalités socioécologiques ouvrait sur des avenues stimulantes, aussi bien pour les acteurs-habitants et le projet de territoire qu'en recherche. En effet, cet enjeu dialogique et écoformatif ressort de la dynamique dialogique en relation avec ce « territoire de

projets ». La question de la crainte de la perte de mémoire des savoirs locaux recoupe l'attention portée par les néoruraux notamment à la mémoire environnementale de l'habiter comme ressourcement, ressource, mais aussi source d'inspiration pour la communauté villageoise en renouvellement (le projet d'un écomusée en est une illustration). Au risque d'une certaine fermeture sur un passé qui pourrait assigner à une identité fixiste, d'une Nature spéculaire et folklorisée offerte aux « touristes », s'oppose l'enjeu de la question de la transmission intergénérationnelle. Cette question charrie ses propres enjeux, mémoriels, mais aussi fonciers, ancrés dans le « sol » terrestre pour rappeler la réflexion de Latour (2017). Dans ces territoires ruraux, les habitants en appellent à ce lien social intergénérationnel qui déjà se tisse, mais que des réflexions plus poussées en termes de recherche pourraient nourrir. En éducation des adultes, le champ de l'accompagnement (Boutinet *et al*., 2007 ; Pineau, 2007, notamment), avec l'enjeu ici d'y associer la question de la groupalité (Solar, 2001b) dans des dynamiques écoformatives, au sein desquelles la prise en compte des temporalités reste déterminante.

CHAPITRE VI

LES ENJEUX SOULEVÉS PAR LA DYNAMIQUE DIALOGIQUE DANS LE CAS D'ASPET

Ce chapitre résulte d'une observation critique des résultats présentés aux chapitres IV et V. Il s'appuie sur l'utilisation du matériel des verbatims ainsi que d'autres données issues de la recherche documentaire et portant sur l'A21L, afin de mieux mettre au jour et les enjeux soulevés par la dynamique dialogique du savoir environnemental, en tenant compte de la place et du rôle joué par les temporalités environnementales. Dans cette perspective, il aborde donc notre deuxième objectif général qui visait à cerner les enjeux (épistémologiques, politiques et stratégiques) soulevés par la dynamique dialogique du savoir environnemental considérant les temporalités environnementales (cf. Tableau 1.1). En effet, les éléments de résultats relatifs au deuxième objectif général percolent inévitablement dans le traitement du premier objectif général, tant ils sont insérés dans la description de la dynamique dialogique et des différents aspects relatifs à la prise en compte des temporalités environnementales (chapitres IV et V). Ces éléments de résultats de l'ordre du deuxième objectif général et contenus dans les chapitres IV et V témoignent en effet des enjeux épistémologiques relatifs à la dialogique du savoir environnemental et ses logiques de légitimation du savoir et des acteurs concernés, avec le rôle joué par les temporalités dans leurs différentes dimensions. Ils évoquent également les logiques de pouvoir-savoir et la dimension politique qui traverse la construction et les échanges de savoirs, non sans lien avec l'usage, l'expérience et l'action du « temps » en lien avec

les questions environnementales, entre instituant et institué. Et enfin, ils donnent à voir les enjeux de stratégies relatifs à la dynamique dialogique du savoir environnemental, dont les temporalités socioécologiques envisagées comme stratégies.

Le chapitre VI reprendra de manière synthétique, parfois ciblée, certains de ces éléments de résultats en les approfondissant au besoin, dans une perspective de discussion des résultats présentés dans les chapitres IV et V. Nous diviserons ce chapitre en trois parties. Une première portera sur les enjeux épistémologiques de la dialogique du savoir environnemental centrés sur la question des rationalités. Une seconde centrera la réflexion sur les relations de pouvoir-savoir (logique, processus et forme) dépendantes de ces mêmes rationalités dans le contexte du cadre référentiel du développement durable et de ses corollaires, en particulier la participation et la gouvernance environnementale. Enfin, une dernière abordera succinctement les stratégies portées par les habitants, outre les stratégies de pouvoir. Elle abordera la question du récit d'action territoriale qui met en jeu des stratégies de communication politique. Enfin les temporalités environnementales seront envisagées en tant que stratégies actorielles et permettront de revenir sur les « innovations discrètes » en matière d'environnement.

6.1 Les enjeux épistémologiques de la dialogique du savoir environnemental

Afin de discuter au mieux la question des enjeux épistémologiques de la dynamique dialogique du savoir environnemental et du rôle et de la place joués par les temporalités environnementales, nous avons focalisé notre réflexion sur le jeu entre différentes rationalités à l'œuvre qui sous-tend le dialogue des savoirs, non sans lien avec les logiques de pouvoir, en cohérence avec notre posture critique. Aussi, l'enjeu

épistémologique connecte et irrigue plusieurs perspectives et autres enjeux tels que les enjeux de pouvoirs et les stratégies mises en œuvre par les différents acteurs impliqués. En outre, le jeu entre rationalités[258] conditionne la légitimité des savoirs respectifs mobilisés et les modalités de leur dialogique *au sein* et *à l'occasion de* la démarche participative A21L. En effet, le programme Action 21 duquel émanent les A21L met l'enjeu du savoir au cœur de la démarche participative et du dialogue territorial instauré. Pour rappel, selon Leff-Zimmerman (2005), « le dialogue des savoirs est constitutif du savoir environnemental et de son processus de construction qui naît de la rencontre, confrontation, croisement, hybridation et complémentarité de savoirs différents par des matrices de rationalité-identité-sens qui répondent à des stratégies de pouvoir pour l'appropriation du monde et de la Nature. Mais les rationalités qui président à un tel dialogue sont orientées par une diversité d'intentionnalités et de finalités, notamment institutionnelles, au centre desquelles se trouve le savoir des habitants, devenant par là même, sujet et objet de savoir. Il n'en demeure pas moins qu'en contexte, les pratiques discursives de ces mêmes acteurs cherchent à légitimer ou délégitimer certains savoirs plutôt que d'autres.

[258] Pour rappel (cf. section 1.2.2) et en référence aux travaux de Foucault, la rationalité organise les manières de faire des acteurs. À travers leurs pratiques sociales et notamment discursives, les acteurs mobilisent des connaissances et un certain rapport au savoir − étant entendu que tout individu est capable de mobiliser différentes rationalités, car il est multirationnel – avec la liberté de choix dont disposent les acteurs pour agir. En cela, les raisonnements mis en œuvre donnent à voir une certaine organisation des connaissances (pôle objet), comme un rapport au savoir plus personnel, lui aussi historicisé (pôle sujet). En tant que concept analytique, la rationalité permet d'explorer une certaine mise en ordre de l'action, de l'agir, des discours et du monde pour les acteurs considérés. Elle rend compte également des relations de pouvoir/savoir auxquelles participent pleinement les acteurs considérés. Elle permet la mise au jour de clivages autour de la légitimation des pratiques, avec les savoirs et connaissances, faisant jouer une césure fondamentale dans la société occidentale, entre raison et déraison, ou pour la rationalité pratique, autour des problèmes de la décision et du passage à l'action (ou à l'inaction de manière délibérée), et les discours tenus quant à la décision prise et au jeu des raisons d'agir, comme aux degrés de l'agir (Descombes, 2007 ; Descombes *et al.*, 2011).

6.1.1 Une dynamique dialogique entre rationalité dialogique et rationalité gouvernementale

De prime abord, le dialogue des savoirs qui devrait intervenir dans le cadre d'une démarche participative de type A21L dépend de la rationalité dialogique promue par la théorie de la délibération. Celle-ci est tour à tour associée à une « rationalité communicationnelle » suivant les travaux de Habermas (1987, entre autres) ou « rationalité communicative » selon les travaux de Jacques (1985, entre autres). Dans le cadre d'une démarche participative de type A21L, elle se combine à une rationalité gouvernementale.

6.1.1.1 Une rationalité dialogique étayée sur une temporalité participative continue

De manière générale, Habermas (2009) considère que la rationalité entretient un rapport étroit au savoir :

> Notre savoir a une structure propositionnelle : nos opinions se présentent explicitement sous forme d'énoncés. […] la rationalité a moins à voir avec la connaissance et la production de savoirs qu'avec la façon dont les sujets capables de parler et d'agir *appliquent ces savoirs*. Dans les expressions langagières, un savoir est explicitement exprimé ; dans les actions visant un but

> s'expriment un pouvoir, un savoir implicite. Fondamentalement, ce *know-how* peut aussi être transposé en *know-that* (p. 24)[259].

Dans le cadre référentiel du développement durable, l'expression « rationalité dialogique » serait celle de cette gouvernance qui prône le dialogue des savoirs entre acteurs issus de la communauté des acteurs-habitants et acteurs issus de l'expertise scientifique de type académique ou professionnel, celle des approches participatives considérant les différents groupes d'intérêt et de participants (Fortin, 2005 ; Jessop, 2000). Pour rappel, la rationalité de la « gouvernance » n'est ni *procédurale* [marché], ni *substantive* [État], elle est *dialogique* et non pas monologique, en ce sens que les processus décisionnels obtenus après le dialogue et la délibération seraient supérieurs à ceux atteints par les structures bureaucratiques monocentriques ou les décisions prises par le marché. La condition est cependant que de tels processus fassent l'objet d'un investissement en temps pour la rendre opérationnelle, selon Jessop (1998b, p. 36), et de nombreux autres auteurs (cf. section 1.2.2). Par ailleurs, cette *rationalité dialogique* repose sur un double « mécanisme », couplant *apprentissage social* et *dialogue participatif* ou *territorial* en l'occurrence. De manière générale, il s'agit de maintenir le dialogue en continu (relation dite de '*stretching'*, ou dialogue soutenu impliquant une tension constante entre « partenaires » pour générer et échanger davantage d'informations et restreindre l'opportunisme et les intérêts particuliers, afin que les acteurs impliqués consentent volontairement à donner le meilleur d'eux-

[259] Outre le rapport étroit entre rationalité et savoir, Habermas intègre un autre couple étroitement imbriqué, le couple pouvoir et savoir, consubstantiel à sa réflexion sur la rationalité. Toutefois, la vision du savoir de Habermas est restrictive, se réduisant ici à des connaissances déclaratives, adossée à un cognitivisme moral téléologique de l'entente, basée sur l'idéal de la validité scientifique. Or, son approche pragmatique met l'accent sur la façon dont les savoirs sont mobilisés, ce qui oriente leur appréhension de manière discursive, pratique, mais entre en tension avec ce qui précède. Cette tension ouvre sur une réflexion méthodologique relative à l'appréhension des savoirs (outre leur conception) par le chercheur, souvent limitée à des énoncés verbalisés, quand la production dialogique du savoir est autrement plus complexe, sans parler de l'irréductible opacité de l'intentionnalité de l'auteur, ni des questionnements relatifs à la transcription même des paroles entendues et du lissage de la conflictualité pour éviter une personnalisation, par les acteurs eux-mêmes, dont le chercheur.

mêmes pour l'atteinte d'objectifs communs (Fortin, 2005, p. 512). Or, nous avons vu avec Lavelle *et al.* (2016) appelant à une pensée post-dialogique que, si le modèle procédural qui sous-tend la théorie délibérative et son « éthique de la discussion » (Habermas notamment) fonde encore largement les « dispositifs dialogiques » mis en œuvre dans les démarches participatives, les recherches critiques de la rationalisation délibérative dévoilent un « puissant biais idéaliste » derrière les « 'concordismes délibératifs' – éthique de la discussion, herméneutique communautarienne (Arendt, Walzer), contractualisme libéral (Rawls, Larmore) » (Corroyer, 2005, cité dans Lavelle et *al.*, 2016, p. 88). En effet, en pratique, ces dispositifs dialogiques s'ingénient à dériver et neutraliser fictivement les aspects d'ordre politologique tels que le conflit, les relations de pouvoir ou les postures dites « idéologiques ». Ils focalisent l'attention sur la seule dimension délibérative des interactions, confinant par là même à un processus de dépolitisation[260]. Ces dispositifs dialogiques entretiendraient l'illusion de recueillir la « vraie » opinion des participants qui reste pourtant le produit contingent de la situation en contexte. Ils sont caractérisés par une absence d'articulation entre la discussion et la décision.

Cette rationalité dialogique a été repérée à plusieurs reprises dans les différentes phases de la démarche A21L. Elle apparaît dès la phase de sensibilisation, par exemple dans le compte rendu du premier forum participatif.

> Pour que la démarche engagée se pérennise, il est fondamental qu'elle soit portée localement tant par la collectivité locale qui mettra en œuvre les actions

[260] Lavelle et al. (2016, p. 146) rappellent à la suite de Bourdieu que « Habermas fait subir aux rapports sociaux une double réduction ou […] une double dépolitisation, conduisant à rabattre, sans qu'il y paraisse, la politique sur le terrain de l'éthique : il réduit les rapports de forces politiques à des rapports de communication et à « la force sans violence du discours argumentatif qui permet de réaliser l'entente et de susciter le consensus », c'est-à-dire à des rapports de « dialogue », d'où il a évacué pratiquement les rapports de forces qui s'y accomplissent sur une forme transfigurée ». Pierre Bourdieu, (1997),) *Méditations pascaliennes*, Paris, Le Seuil, p. 81.

> dans le cadre de ses compétences, que par l'ensemble des acteurs locaux […]. Seule une prise de conscience de la responsabilité individuelle au service du collectif peut garantir le succès d'une telle démarche Agenda 21 (A21L-c.r.F.P.).

Cet extrait déjà analysé en partie (cf. section 4.2) témoigne de l'ambigüité de la rationalité dialogique (flou sur les termes concertation, information, participation et faible gradient dialogique pour rappel) (cf. Figure 2.3). L'énoncé performatif de type promissif (visant à obliger le locuteur à adopter une certaine conduite) et exercitif (formulant un jugement sur la conduite préconisée) voit sa valeur illocutoire renforcée par l'insistance sur la qualité « fondamentale » de la mobilisation comme condition d'une démarche pérenne. Nous sommes ici avec la temporalité agendaire, du côté du pôle technique et procédural conféré par le projet territorial 21L (*ANNEXE H*). Or, en cohérence avec les propositions de Boutinet (2004b), ce projet programmatique (66 actions à conduire, pour le moins nombreuses) touche tous les domaines de la vie des habitants, de l'énergie, au territoire, en passant par la vie sociale et économique et le rapport à la Nature. En même temps qu'il est programmatique, ce projet se veut existentiel, fondamental pour les acteurs et donc de l'ordre de l'interminable par opposition aux temporalités de projets à terminer ; un projet d'ordre sociétal, celui du projet de développement durable, symbolique de notre modernité tardive.

Nous retrouvons cet appel à la mobilisation comme conclusion générale du « diagnostic partagé », non sans une certaine surinterprétation autojustificatrice des « perceptions » des habitants du projet territorial A21L et de la démarche participative mise en œuvre par le consortium de bureaux d'études intervenant au terme des trois premiers ateliers et du premier forum participatif (Consortium de bureaux d'études, 2007, p. 43) :

> Un besoin important d'implication de la population le plus en amont possible dans les projets locaux émane des perceptions, ce qui répond aux enjeux du développement durable de participation, de gouvernance et de subsidiarité. De nombreux moyens de communication sont déjà en place sur le territoire.

Les penseurs de la modernité tardive, dite réflexive,[261] tel qu'U. Beck (2001) avait identifié cette dynamique participative comme une pratique centrale de « la société du risque ». Le discours participatif renforce le caractère impératif et normatif de la mobilisation permanente, par une demande d'engagement à la fois comme idéal politique et comme modèle pour la pratique personnelle, dans une logique d'englobement des différentes sphères de la vie sociale. Rodary (2007) précise que ce faisant, « elle cherche moins à atteindre un état de la société jugé suffisamment 'participatif' qu'à introduire dans l'habitus des gens une mobilisation appelant une plus grande mobilisation » (p. 75). Ce même géographe considère en effet que « la participation pose l'engagement individuel à la fois comme idéal politique et comme modèle pour la pratique personnelle, dans une logique d'englobement des différentes sphères de la vie sociale » (*ibid.*). Sloterdijk (2000) évoque cette « mobilisation infinie » de notre modernité occidentale tardive, qui va jusqu'à la mobilisation totale du vivant et de l'agir à l'échelle planétaire, caractéristique du capitalisme actuel. Or, la plupart du temps, elle confine à un nihilisme et une action stérile au-delà d'un

[261] Les penseurs de la modernité tardive (U. Beck, Giddens, Lash entre autres) placent la réflexivité de la modernité comme constitutive de l'actuelle société occidentale. Cette réflexivité s'inscrit dans la poursuite de la rationalisation des sociétés. Selon Giddens comme le rappelle Melé (2009), cette réflexivité en tant qu'elle est une révision constante des pratiques sociales à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques, altère aussi constitutivement leur caractère. En cela, elle contribue à un processus continu d'auto-connaissance systématique, qui ne stabilise pas la relation entre le savoir expert et le savoir appliqué aux actions courantes, bien au contraire. U. Beck (2001), dans son analyse des relations entre savoir scientifique et risques, insiste sur cette conscience du caractère limité de tout savoir, qui remet en question l'assimilation entre savoir et certitude. Cela modifie notre rapport à l'avenir, aux futurs possibles, notamment grâce aux outils scientifiques et prospectifs qui n'ont jamais été aussi puissants. Cela ouvre sur une réflexion technique entre *phronesis* et *hubris*.

usage politicien de l'agir citoyen et de l'accélération des individus qui s'y trouve associée, dans une mobilisation infinie et souhaitée comme fin en soi[262].

6.1.1.2 Des relations contradictoires entre rationalité dialogique et rationalité gouvernementale

Rationalité dialogique et rationalité gouvernementale travaillent conjointement à une objectivation de l'habiter ensemble[263] et font système pour formater les savoirs et leurs échanges, en les instrumentalisant et en neutralisant les conflits au nom de l'impérieuse nécessité du consensus. À titre d'illustration et pour rappel (cf. section 4.1), le GTAL est composé d'« une vingtaine d'habitants d'Aspet, volontaires et motivés » qui soient le plus représentatif possible de la commune (critère de sexe, âge, lieu d'habitation et activité) (A21L p. P.). Il est choisi au terme du premier forum participatif et programmé par le personnel de la Mairie, aidé en cela par les bureaux

[262] La portée de la réflexion de Sloterdijk dépasse de loin, l'usage que l'on fait de celle-ci, puisqu'il fait un diagnostic d'inspiration nietzchéienne sur notre époque. Il porte une critique sur la théorie critique notamment issue de l'école de Francfort, qui n'est pas critique de la mobilisation politique. Il questionne une émancipation par la mobilisation, allant jusqu'à prôner un nécessaire « apaisement » qui se veut lui-même un projet critique, car il propose « une démobilisation à l'égard des accélérations exacerbées qui caractérisent notre conscience politique, technologique, écologique et médiatique » (J.-P. Couture, 2009, p. 159).

[263] Foucault (2001e, p. 1451) définit succinctement le mode d'objectivation comme portant sur « les conditions selon lesquelles quelque chose peut devenir un objet pour une connaissance possible, comment elle a pu être problématisée comme objet à connaître, à quelle procédure de découpage elle a pu être soumise, la part d'elle-même qui est considérée comme pertinente ». Quant au mode de subjectivation, il cherche à « déterminer ce que doit être le sujet, à quelle condition il est soumis, quel statut il doit avoir, quelle position il doit occuper dans le réel ou dans l'imaginaire, pour devenir sujet légitime de tel ou tel type de connaissance ». Mode de subjectivation et mode d'objectivation ne sont pas les mêmes selon le type de savoir dont il s'agit. La dialectique de ces deux modes de savoir constitue les « jeux de vérité », qui déterminent les relations de sujet à objet, dans la mesure où celles-ci sont constitutives d'un savoir possible. Ces jeux de vérité ne sont « pas la découverte des choses vraies, mais les règles selon lesquelles, à propos de certaines choses, ce qu'un sujet peut dire relève de la question du vrai et du faux ».

d'études. Les énoncés produits par le GTAL restent soumis au contrôle du comité de pilotage responsable de l'orientation et de la validation du dispositif et composé d'« acteurs-clefs », sur le modèle des parties prenantes (*stakeholders*) en référence aux outils de la « gouvernance » et sa perspective économiciste, ici appliquées à des dispositifs institutionnels. Pour rappel, ce comité de pilotage est composé de personnes de la « société civile » (commerçants, représentants d'administrations publiques, privées ou mixtes, telles que l'ONF, la gendarmerie, l'école, la chambre d'agriculture, l'ancien maire et conseiller Général et un journaliste au quotidien régional), avec la moitié des membres appartenant au conseil municipal et à l'administration de la Mairie, et des personnes représentant les agences de soutien de l'A21L (ARPE et ADEME) les bureaux d'études responsables de la démarche A21L.

La rationalité économique pointe ici, par le biais du modèle de la gouvernance dont nous savons qu'elle tire son origine des grandes entreprises et se trouve ensuite déclinée dans les administrations publiques (cf. sections 1.2.2 et s.). Si le modèle managérial de la gouvernance pénètre ici jusqu'aux sphères locales, il est possible de considérer que la rationalité gouvernementale du politique résiste ou tente d'adapter ce modèle hégémonique, en tentant de le garder sous contrôle, en référence aux conclusions de l'ouvrage de Birnbaum (2018), *Où va l'État ? Essai sur les nouvelles élites du pouvoir,* où l'auteur avance l'idée qu'au niveau de l'État central, le personnel dit de « l'élite » du pouvoir républicain résiste au détricotage qu'il doit affronter (cf. note 110). En effet, il est probable que l'acte manqué de la demande de certification de l'A21L illustre d'une certaine façon, une volonté des élus de « garder la main » sur leur projet territorial, une sorte de « résistance » politique traditionnelle en maintenant à distance, notamment temporelle, la pression d'une hétérorythmie (cf. section 5.4.2.3) mise à l'œuvre par les bureaux d'études et les agences

gouvernementales, dans le cadre référentiel du développement durable, notamment par l'intermédiaire du suivi de la démarche A21L.

Cependant, nous rappellerons que la production d'énoncés reste très encadrée et se trouve reformulée dans la perspective du cadre référentiel du développement durable. L'émergence de l'association « Aspet Durable » fondée par des acteurs-habitants au terme de la démarche A21L pour assurer un suivi et une surveillance de la mise en œuvre de l'A21L, certes en réaction à l'instrumentalisation procédurale, mais accompagnée par la Mairie, pouvait laisser espérer une articulation féconde entre rationalité dialogique et rationalité gouvernementale. Si les évènements extérieurs aux délibérations (la controverse environnementale liée à la catastrophe de l'effondrement souterrain du centre-ville) semblent avoir pris le pas sur le projet A21L du côté de la municipalité, il convient de s'arrêter sur les conditions hétérologiques (« l'Autre de la raison et du discours ») de la discussion, de la traduction, de la participation (Lavelle *et al.*, 2016, p. 10). Il s'agit de considérer la place donnée à cette altérité au cœur même du discours tenu, avec en creux la question de la reconnaissance mutuelle ou du rejet, la question de la prise en compte du conflit, ainsi que celle de la légitimation des savoirs en jeu dans le dialogue, jusqu'à la façon dont les dispositifs qui se réclament d'une dynamique dialogique rendent compte de l'hétérologie. Plus largement, cette attention portée à des rationalités différentes aux conditions de légitimation de formes de savoirs différents est de nature à orienter la réflexion vers les conditions qu'autorisent les dispositifs participatifs ou que bloquent et limitent de tels dispositifs pour « monter en autonomie - en puissance, en compétence, en motivation et en réflexivité » (*ibid.*).

Dans l'extrait proposé à la page 573 (A21L-c.r.F.P.), nous pouvons remarquer la dernière phrase qui insiste sur la responsabilité individuelle fut-elle de l'ordre de la simple prise de conscience comme condition de la réussite du projet collectif, ce qui

n'est pas sans rappeler les logiques néolibérales comme le rappellent Dardot et Laval (2010). De telles logiques ont pénétré les États démocratiques qui les reproduisent au sein des institutions, avec certaines nuances. Ces logiques font appel au sujet pour « se donner sans réserve », ici pour le projet collectif municipal, reliant *gouvernement de soi* (la maîtrise de soi, de la crise écologique par la prise de conscience personnelle) et le *gouvernement des sociétés*, définissant en cela une nouvelle éthique, c'est-à-dire une certaine disposition intérieure, un certain *éthos* (p. 413), la capacité à être responsable individuellement de situations largement collectives, voire systémiques quand ce n'est pas cosmiques. La logique néolibérale repose sur un « management de l'âme » (Brunel, 2003), qui fait de l'individu, « le meilleur, sinon le seul 'intégrateur' de la complexité et le meilleur acteur de l'incertitude » (Dardot et Laval, 2010, p. 423). Les problèmes économiques, organisationnels sont ramenés à des problèmes psychiques (la prise de conscience individuelle de la responsabilité individuelle) avec comme corollaire la source d'efficacité exclusive à l'intérieur de soi : cette « individualisation radicale » fait que toutes les formes de crises sociales avec leurs risques associés sont perçues comme des crises individuelles, toutes les inégalités sont rapportées à une responsabilité individuelle comme le rappelle U. Beck (2001, cité dans Dardot et Laval, 2010). Mais cette subjectivation joue sur des ressorts psychologiques internes. Comme le rappellent Dardot et Laval (2010), cette « dynamique psychologique » selon l'expression du penseur utilitariste Bentham, mobilise à l'externe des domaines de connaissance associés à la psychologie (Rose, 1989), jusqu'au domaine de « l'éducation de l'esprit » (p. 405) et de la « formation tout au long de la vie » (p. 414). En effet, la diffusion de « l'action pédagogique » joue un rôle d'accompagnement du pouvoir politique comme relève Beillerot (1982) dans son ouvrage « la société pédagogique », à la croisée de la combinaison contradictoire de la rationalité partielle et de l'irrationalité globale de notre société :

> […] Mais la pédagogie est concernée une deuxième fois, par redoublement, en ce que l'élargissement mentionné nécessite *impérieusement* une transmission de

> savoirs : transmission de nouveaux savoirs, mais surtout transmission accrue, en ce qu'il s'agit alors d'inculcation, dont les effets, pour être sûrs, ont besoin d'être répétés, recyclés en permanence. La pédagogie joue un rôle de légitimation des pratiques d'organisation et de réification (p. 86).

Elle accompagne ce travail de naturalisation de la démarche A21L et du cadre référentiel du développement durable (cf. section 6.2) aussi bien dans sa communication interne qu'externe (cf. section 6.3.1). Un communiqué de presse évoque la démarche en ces termes : « Comme chacun note sur son agenda ce qu'il compte faire pendant l'année, l'Agenda 21 repère ce qui doit être fait pour le 21e siècle » (A21L p. P.). L'énoncé témoigne de cette pédagogisation à l'œuvre évoquée par Beillerot qui tente un rapprochement entre l'objet intime par excellence du gouvernement de soi, qu'est l'agenda personnel, et l'*Agenda-setting* (mise à l'agenda), cette technique gouvernementale de cadrage visant à imposer un ordre du jour, à faire en sorte qu'un fait social, acquière un statut de « problème public » en mobilisant la sphère médiatique et l'opinion publique ; l'activité de cadrage problématisant le fait social concerné dans la logique d'une légitimation de l'intervention publique et de la démarche procédurale (Garraud, 2014).

L'acte pédagogique joue sur les temporalités et fait la pédagogie du projet, témoignant en cela du levier ontologique, mais aussi épistémologique que représentent l'usage et l'expérience du temps dans la gouvernementalité néolibérale à l'œuvre.

6.1.1.3 La « formule » du développement durable au cœur du jeu entre rationalités

En droite ligne de cette perspective théorique de la modernité réflexive, des géographes réfléchissant à l'environnement, tels Melé (2009) et Rodary (2007),

montrent que le discours participatif et les pratiques géographiques associées cherchent à articuler local-global, à plus forte raison dans la perspective de projets territoriaux A21L (échelle locale) cherchant à intégrer des questionnements environnementaux d'ordre planétaire et rendre opérationnel le cadre référentiel du développement durable pensé depuis l'échelle globale et surtout, dans une perspective moderniste. En effet, l'analyse de l'affiche du premier forum participatif (cf. section 4.1) atteste de ce « nœud épistémologique », puisqu'elle suggère une double articulation, celles réunissant les échelles extrêmes du local et du global (la formule canonique « penser global, agir local » du slogan du développement durable est à ce titre emblématique), articulation scalaire qui suggère celle entre savoirs scientifiques, environnementaux, d'ordre planétaire (universels ?) à articuler (de manière transmissive ?) avec l'agir local des habitants et leurs savoirs « profanes ». L'affiche du forum participatif met en scène discursivement et iconiquement ce slogan et sa déclinaison formulaire relative au cadre référentiel du développement et du rapport au savoir et à l'apprendre qui s'y trouve associé. L'affiche montre le village d'Aspet (le local) depuis une vue aérienne qui l'englobe dans une bulle iconique (le global) surplombant l'énoncé « Agir pour le développement durable d'Aspet. Préserver le cadre de vie de nos enfants. S'engager sur des sujets tels que l'eau, les transports, les déchets, l'aménagement ou l'énergie » (A21L-Img A.F). Le paysage local du village englobé est « contenu » dans le cercle formé par la bulle iconique, signifiant du globe planétaire si souvent mobilisé dans l'iconographie du développement durable. Une relation de cospatialité est construite entre ces deux réalités locale et globale par une rhétorique de l'image. Suivant la réflexion de Lévy (1999, 2013e) qui articule le couple prégnance/saillance pour penser la cospatialité de deux objets, ici, la prégnance du discours et de l'idéalité du développement durable domine (est prégnant, un objet qui « enveloppe », par opposition à la saillance qui témoigne d'un objet qui « dépasse »). Cette rhétorique de l'image laisse entrevoir un rapport au savoir de l'ordre du désir de maîtrise de l'habiter par la territorialité politique. Le paysage villageois est vu de haut, maîtrisé, attestant de la justesse des analyses de H.

Lefebvre (1974) autour de la production de l'espace. Ici, il s'agit bien d'une « représentation de l'espace » selon l'acception de cet auteur, renvoyant à l'espace conçu, celui des savants, des planificateurs, des urbanistes et des technocrates (cf. section 6.2.3.1) : ici, le village et sa trame urbaine vue du ciel s'apparentent à une carte. Cet outil géographique privilégié du pouvoir se présente, au moins du point de vue du discours, en situation de maîtrise des trois instances spatiales que sont le paysage, le territoire et ici l'environnement associé à l'instance source du géosystème, pour éclairer l'analyse à l'aide du modèle géographique du GTP (cf. section 2.1.1.2).

Les représentations sociales de l'environnement qui dominent sont celles d'un « environnement-cadre de vie » très « encadré », qui croiserait les représentations sociales de *l'environnement-nature* et de *l'environnement-milieu de vie*, mais surtout de *l'environnement-ressource* et *environnement-problème* autour des thématiques de la gestion de l'énergie, de l'eau, des transports, des déchets et de l'aménagement. Elles témoignent de l'objectivation du rapport aux réalités socioécologiques, autrement dit, à l'environnement du politique, rapport à l'environnement qu'ils suggèrent aux habitants et souhaitent leur faire intérioriser, par le discours normatif de l'impératif participatif. En effet, la rationalité dialogique qui sous-tend la démarche participative mobilise la formule attachée au développement durable du « penser global, agir local », pour la décliner dans la presse, en étroite relation avec l'intentionnalité communicationnelle politique qui se met en scène (cf. section 6.3.1). Par exemple un article rend compte de la démarche participative d'Aspet. Son titre témoigne de l'usage politique de cette représentation de *l'environnement-label* : « Le devenir de la planète se pense aussi au niveau local ». Nous retrouvons dans les différents documents analysés ce *topos* discursif, en tant que schème logico-discursif à caractère argumentatif, véritable nœud épistémologique articulant la cospatialité locale-globale et son fonctionnement formulaire. Un autre article de presse qui

commente l'exposition du développement durable proposée à Aspet durant la phase de sensibilisation à la démarche A21L évoque, « une idée qui a fait son chemin depuis Rio de Janeiro jusqu'au pied du Cagire » (A21L a.p. PJ-Mai2006). Ici, la formule associée au cadre référentiel du développement durable (« Pense global agir local ») subit un défigement qui atteste du fonctionnement formulaire du cadre référentiel du développement durable et de sa sémantisation hétérogène (Krieg-Planque, 2010a), dans un interdiscours opératoire qui fait circuler son message entre communication interne et externe. Le slogan « Penser global, agir local » est reformulé par un jeu de correspondance et de résonnance temporelle et spatiale. L'évènement mondial de Rio − où le développement durable est proposé sous la forme du programme Action 21 et sa déclinaison territoriale opératoire, les agendas 21 locaux, est inséré dans une séquence narrative qui propose un scénario qui chemine de Rio « au pied du Cagire ». Deux mémoires environnementales d'ordre discursif sont mobilisées dans un cadre (*setting*) et ancrées dans deux toponymes, Rio (le global) et le Cagire (le local). Cette scène d'énonciation implique les habitants, avant tout comme spectateurs, distance entretenue par le jeu entre valeurs inclusives/exclusives associées aux pronoms personnels utilisés « nous » vous » (cf. section 4.2).

Dans la perspective d'une conclusion quant aux relations entre rationalité dialogique et rationalité gouvernementale, nous avons vu dans le traitement de l'objectif 1 qu'un écart important existe entre le déclaratif de la dynamique dialogique et sa pratique : l'intensité des débats relativisée, la domination de la modalité de l'exposé lors des forums participatifs sur un dialogue véritable, autrement dit la prééminence de la communicativité sur la communicabilité (cf. section 2.3.2.2) − une construction commune qui ne présume pas du résultat de l'échange, l'ambigüité des modalités participatives dans les discours tenus, entre concertation, participation, présentation, information, délibération, débats notamment. Nous confirmons en cela les

conclusions issues de la littérature de recherche stigmatisant l'écart qui existe entre la dimension théorique et normative de l'impératif délibératif et participatif adossé au « dialogisme » de l'éthique de la discussion habermassienne, et sa traduction en pratique et d'un point de vue démocratique (Bacqué et Sintomer, 2011a ; Blatrix, 2012 ; Fourniau et Blondiaux, 2011) (cf. section 1.2.3.3). Nous avons montré que la logique descendante dominait la pratique discursive de la participation mise en œuvre dans cet A21L, dont témoigne le faible gradient dialogique (cf. Figure 2.3), et ce malgré les déclarations faites, notamment par les acteurs issus du consortium de bureaux d'études responsables de la mise en œuvre. En effet, cette rationalité dialogique repose sur une démarche procédurale au cœur de la théorie délibérative et de l'idée de démocratie technique (Callon *et al.*, 2001) (*ANNEXE A*). Cette démarche décline une série de procédures qui renforcent la dimension technique du projet (*ANNEXE E* et *ANNEXE H*). Cette composante technique et sa planification procédurale, bien qu'unanimement reconnue comme efficiente (rapport temps/efficacité) par les habitants, n'entre pas moins en tension avec la composante existentielle, aussi bien individuelle que collective des acteurs-habitants, mais aussi des élus, déplorant le manque de temps pour réfléchir, discuter, choisir, autrement dit, « faire du sens ». Les temporalités encadrantes et encadrées des procédures participatives ne laissent que peu de place à la réflexivité citoyenne et territoriale.

Or, à la suite des travaux du géographe Melé (2009), entre autres (Blanc et Lolive, 2009 ; Lazzarotti, 2006b ; Lolive, 2010 par exemple autour de la relation entre territorialité et réflexivité), les A21L tels que celui d'Aspet semblent propices à la mise en œuvre d'une territorialité réflexive en cohérence avec la dynamique actuelle de la modernité tardive. Ces projets territoriaux et leur démarche participative semblent correspondre à ces espaces de débat impliquant des problématiques environnementales qui ont pour enjeu la production de savoirs et la définition des « biens communs », dans les contraintes et potentialités relatives aux modalités de

l'intervention publique et leur impératif de publicisation. *A priori*, la participation à de tels projets constitue des points de rencontre entre une réflexivité individuelle (celle de l'enquête des résidents affectés), une réflexivité collective (en lien avec les ateliers notamment) et des procédures de réflexivité institutionnelle (travail des élus et employés de mairie mobilisés, voire au-delà, en résonnance avec d'autres agendas au terme de la certification A21L) (Lafitte, 2017)[264]. Cependant, l'hétérorythmie agendaire entre en conflit avec l'idiorrythmie habitante, à plus forte raison celle des néoruraux, en rupture avec les phénomènes d'accélération néolibérale. L'articulation *chronos/kaïros* au cœur de la temporalité agendaire s'avère délicate (Boutinet, 2004b) (cf. sections 5.1.1 et 5.1.2 notamment). Les temporalités agendaires de l'A21L manifestent un projet caractérisé par des actions foisonnantes, de l'ordre de l'action interminable, adossée à l'idéologie moderniste du progrès (*ANNEXE H*). En cela, les temporalités agendaires sont bien composites et restent difficiles à articuler, à plus forte raison quand il s'agit d'un « temps trouvé » socioécologique, à articuler avec les « bons espaces de solutions » (cf. section 1.2.3.2)[265].

Par ailleurs, le modèle procédural est porteur de « pratiques divisantes » qui, au nom d'une efficience en termes de méthode, assurent la préservation de la double délégation au cœur de la démocratie représentative : délégation politique, de la

[264] Pour intéressante que soient les propositions de Melé de faire dialoguer réflexivité institutionnelle territorialisée et patrimonialisée (cadre d'action) et réflexivité individuelle (de la défiance à la confiance moyennant des médiations) pour mieux s'adapter aux problématiques environnementales et cadrer les actions environnementales qui conviennent, elles tendent à parer le dialogue de vertus consensuelles en faisant abstraction des enjeux de pouvoir qui traversent l'usage des savoirs au sein de la démocratie dialogique et de ses procédures techniques (territoriaux, d'ingénierie, des « habitants » et son expertise d'usage).

[265] L'enjeu est celui d'une articulation entre « temps trouvé », notamment en prenant appui sur la recherche socioécologique, et « bons espaces de problèmes » qu'il convient de construire en termes de connaissance, étroitement liés aux « bons espaces de solutions » tournés vers la coordination d'actions et la mobilisation efficace de ressources adaptées aux problèmes.

décision notamment, aux élus ; délégation de la formulation du sens, de la mise en forme des connaissances aux acteurs issus de l'expertise scientifique, ici d'ordre professionnel. Dans cette démarche participative et le dialogue territorial qui s'instaurent, nous retrouvons à l'œuvre les deux mécanismes associés à la théorie délibérative : le dialogue continu et l'apprentissage social, tous deux envisagées à l'aune d'une citoyenneté procédurale. Or, cette mobilisation infinie pour le projet territorial (de l'ordre des temporalités interminables) repose sur un gouvernement de soi idéalisé au sein d'une communauté politique elle-même idéalisée. L'action pédagogique autour du projet accompagne l'action idéologique du référentiel du développement durable, par des techniques discursives institutionnalisées (le fonctionnement formulaire du développement durable, comme de la notion de participation). Ce fonctionnement formulaire va mobiliser également des slogans, des mémoires discursives qui cherchent à réunir par leur fonctionnement scalaire, les deux échelles ontologiques extrêmes, à savoir l'individu et le monde du local au global, pensé depuis le cadre référentiel hégémonique du développement durable.

6.1.2 Une dialogique du savoir environnemental en tension entre rationalités théorique et pratique

La dialogique du savoir environnemental à l'œuvre au sein de la démarche participative A21L met en relation des acteurs issus d'une communauté d'habitants et des acteurs issus de la communauté d'expertise scientifique, ici essentiellement de type professionnel, avec les limites d'une telle catégorisation pour les acteurs concernés (cf. section 2.3.1.3). L'enjeu dès lors réside dans les processus de légitimation des savoirs, à travers une telle dynamique dialogique.

6.1.2.1 Une euphémisation du vécu des habitants

Dans le diagnostic partagé, le clivage entre « données techniques », plutôt quantitatives et « perceptions », « opinions » des citoyens, dites « qualitatives », témoignent de la relativisation et de l'infériorisation des savoirs citoyens.

Afin de mieux saisir ce qui se joue dans ce couplage entre la rationalité dialogique, procédurale et la rationalité gouvernementale, il nous faut maintenant poser le problème en termes de savoir (la forme des savoirs produits, leur structuration, leur objet, ce que le rapport au savoir permet de cerner). En effet, suivant une perspective foucaldienne, mais aussi en référence aux travaux de Beillerot, le (rapport au) savoir est tramé dans le (rapport au) pouvoir que sous-tend ce jeu entre rationalités à l'œuvre dans la démarche participative A21L étudiée. Dans cette perspective, deux rationalités émergent des données analysées : la rationalité théorique et la rationalité pratique.

Dans le cadre la démarche procédurale et participative, l'enquête[266] menée auprès de la population constitue le cœur de la démarche. Elle est même déterminante pour l'établissement du « diagnostic partagé ».

> Cette enquête contribue au recueil des perceptions afin d'établir le diagnostic partagé de développement durable, réalisé en croisant les perceptions des acteurs du territoire (analyse qualitative) avec les données techniques existant sur le territoire (analyse quantitative). Elle permet de formuler les enjeux du territoire. L'enquête avait ainsi pour objectif majeur de collecter l'opinion des habitants d'Aspet sur les 3 thématiques retenues pour l'agenda 21 local. […] Dans le cadre de la concertation, l'enquête avait également pour but de sensibiliser la population à la démarche initiée par la collectivité locale. (A21L-Syn).

Pour rappel, 600 questionnaires ont été distribués avec 48 réponses reçues et analysées. Les personnes ayant répondu appartiennent aux catégories d'âge de plus de 40 ans, avec une faible représentativité du premier mitan de la vie donc, ce qui affaiblit la portée de l'enquête en termes d'éclairage prospectif. Le taux de réponse inférieur à 10 % tend à relativiser la portée dialogique de cet outil, d'autant que nous

[266] Cette borne maximale du gradient dialogique soulève des questionnements (cf. Figure 2.3). Peu explicite, elle renverrait à une des deux bornes maximales du gradient dialogique. Elle est référentielle par la référence à une thématique et à une quête d'information visant à documenter la thématique, par confrontation des acteurs de la situation. Elle renvoie à une procédure où l'enjeu est la vérité dont Foucault a fait la généalogie (elle émerge au Moyen-Âge et s'impose durant la période moderne, comme pratique politique et administrative, mais aussi judiciaire). Ses techniques ont ensuite été utilisées dans l'ordre scientifique et dans l'ordre de la réflexion philosophique (Foucault, 2001h). Suivant Zask (2004, 2005), le philosophe Dewey en fait une procédure démocratique et non moins pragmatique, visant à construire un objet de réflexion (objectivation), en s'inspirant des raisonnements scientifiques, expérimentaux. En effet, l'enquête mobilise un double mécanisme de contrôle des idées par les faits, et de contrôle des expériences par la théorie. Mais selon Dewey, l'enquête permet de prendre ses distances avec les opérations de validation des idées, au profit d'opérations de production d'objets, de manière collective et réflexive, impliquant les acteurs du processus comme co-chercheurs (Lorino, 2009). Une des conditions majeures de sa réussite est qu'elle reste ouverte. L'enquête sociale n'est pas sans rappeler certaines modalités de la recherche coopérative et du modèle du dialogue des savoirs ou de la co-production du savoir (*ANNEXE A*).

avons vu dans le chapitre IV que le questionnaire soulevait des biais importants (de cadrage notamment), en lien avec le cadre référentiel du développement durable.

La confrontation entre les « perceptions » des acteurs et les « données techniques » dans l'analyse de la pratique discursive dont rendent compte les documents relatifs à la démarche participative A21L d'Aspet mené par le consortium de bureaux d'études soulève quelques remarques. À un niveau lexical de l'analyse, les « perceptions » des acteurs se voient refuser la propriété d'être des « données », à la différence des informations issues de l'analyse quantitative, qualifiées par ailleurs de « données techniques existantes pertinentes par rapport aux thèmes abordés sur le territoire » (Consortium de bureaux d'études, 2007, p. 5). À l'unité supra-phrasique, ici, celle du texte, les perceptions sont associées à des « opinions », qui pour rappel, sont préclassées en fonction des trois thématiques qui les orientent, et de manière plus large avec le cadre du référentiel du développement durable et la formulation biaisée des questions.

Pourtant, d'un point de vue méthodologique, l'attribut de « données » − et la véridicité qui est attachée à ce terme et au processus méthodologique qu'il suppose sur le plan de la normativité scientifique – devrait être attribué aux données qualifiées de « perceptions » ou d'opinions. En toute rigueur, suivant l'opposition discursive proposée par les expressions d'analyse qualitative et d'analyse quantitative, il devrait en être de même pour l'attribut de « données ». Cette erreur méthodologique est bien entendu utilisée au fil des documents de synthèse produits par le *consortium* de bureaux d'études, en tant que ressource discursive pour euphémiser le poids des données qualitatives face aux données quantitatives, ou entre la production d'énoncés au sein des ateliers participatifs au profit des données issues de l'enquête auprès de la population. Cependant, les documents évoquent ponctuellement l'opposition entre « données subjectives » et « données objectives » (Consortium de bureaux d'études,

2007, p. 9), opposition qui reproduit le clivage entre le fiable et le non fiable, non sans être problématique sur le plan de la rigueur méthodologique. Les données techniques renvoient à « l'existant » pertinent sur le territoire, tandis que le vécu des habitants est cantonné à la dimension subjective, de l'ordre de l'opinion. Un tel clivage d'ordre scientiste apparaît dans un rapport final de l'ARPE (1999) souvent cité dans la littérature grise. En effet, la méthode D2MIP qui inspire la mise en œuvre de l'A21L par les bureaux d'études repose sur un corpus de méthodes informatisées (ECOTEC, SQM pour « *SQM – Sustainable Quality Management* ® » - cf. note 276). Au sujet de ce clivage, la conclusion évoque la méthode le système SQM qui « se fonde sur la participation et la perception des acteurs locaux ; il nécessite toutefois un éclairage quantitatif » (p. 56). L'« éclairage » vient « naturellement » des données quantitatives, puisant au vieux fond culturel moderniste qui fait jouer le clivage raison/déraison, ici entre « Lumières » et « obscurantisme », véritable thêmata (concept dialogique issu de la théorie des représentations sociales) ou antinomies transgénérationnelles, profondes et structurantes de l'imaginaire, de la pensée et de la communication (Marková, 2007 ; Moscovici et Vignaux, 1994). Ce thêma moderniste axé sur l'antinomie obscurantisme/lumière est structurant dans le principe de cohérence d'une rationalité que l'on pourrait qualifier de moderniste, et de son processus de naturalisation par un agir technoscientifique situé au cœur des institutions telles que les analyse l'anthropologue Douglas (1999), alors que pour un tel projet d'habiter, l'éclairage pouvait au contraire venir des « perceptions » issues des habitants, si l'on prend au sérieux la participation des habitants (Descombes *et al.*, 2011 ; Faburel, 2013b).

6.1.2.2 Une rationalité pseudo-scientifique légitimant la rationalité gouvernementale

Dans la synthèse du « diagnostic partagé », il est fait référence à « un certain nombre de **"peurs"**[267] émanant du recueil de perception, mais est difficilement confirmé par les données techniques » (Consortium de bureaux d'études, 2007, p. 38). Ces « peurs » qui émergent en effet semblaient être une source essentielle de données à analyser notamment selon une approche qualitative et non pas simplement écartées en tant que biais de croyance qui considère que les données techniques sont en dernier ressort porteuses de véridicité, aboutissant à dénigrer ou minimiser les éléments d'intérêt qui ressortent des données qualitatives.

En effet, pour l'analyse psychosociologique, les biais sont à analyser en tant que données[268]. Par ailleurs, les « biais » qui témoigneraient d'influences subjectivistes à éliminer − *a minima* à fortement relativiser au profit de « données » quantitatives, comme c'est le cas ici selon la posture des bureaux d'études −, sont considérés comme sources d'interprétation pour les chercheurs qualitatifs (Rossman et Rallis, 2003, p. 51). Ici, la réflexivité critique du chercheur agit sur les données secondaires en portant attention à cette dialectique qui se noue entre fait et opinion, mais dans le « hiatus herméneutique » entre *ce que dit* telle instance et le *sens de ce qui est dit*. Rossmann et Rallis (2003, p. 49) parlent à ce sujet d'une réflexivité (du chercheur, mais aussi présente dans les interactions sociales) en tant que phénomène cyclique. Aussi, en prenant ce cas pour illustrer ce phénomène cyclique à l'œuvre duquel le chercheur est partie prenante, les interprétations produites par le chercheur reposent

[267] L'insistance sur le mot « peurs » par l'usage des caractères gras est le fait des auteurs de la synthèse et non notre fait.

[268] Je me fais ici l'écho d'une phrase de Tremblay, responsable du cours suivi en 2011, « Représentations sociales et culturelles » (FSH9000), détenteur d'un doctorat en psychologie.

sur une interprétation d'experts consultants issus de bureaux d'études en interaction avec des habitants dont les maîtres d'ouvrage (les élus), eux-mêmes interprétant, dans le cadre des moments participatifs, une réalité à partir de leurs visions du monde et de leurs propres intérêts.

Par ailleurs, le flou méthodologique autour du rapport aux données utilisées et interprétées par les bureaux d'études entretient également une ambigüité discursive mobilisée comme ressource discursive, construisant un « sens interdiscursif » à partir de défigements de l'expression « diagnostic partagé » *a priori*, qui devient tour à tour, diagnostic technique, ou encore « diagnostic partagé de développement durable ». Autant de locutions figées qui participent au fonctionnement formulaire du développement durable (Krieg-Planque, 2009b), non sans effets perlocutoires. Par ce biais, il s'agit de renforcer la dimension dialogique irénique, consensuelle du dispositif participatif. « Dans un premier temps, un diagnostic technique a été réalisé, puis confronté avec un diagnostic des perceptions de la population pour finalement obtenir un "diagnostic partagé" » (A21L-cr.G.T.).

Au niveau infraphrasique, les défigements formulaires constitués à partir de la formule « diagnostic partagé » se succèdent dans la phrase (du « diagnostic technique » au « diagnostic des perceptions » jusqu'au « diagnostic partagé »), dans un ordre qui renforce l'effet d'évidence de la dimension dialogique du dispositif et du rapport au savoir, qui semble résulter d'une rationalité procédurale et dialogique. Il est cependant à noter que les guillemets à l'expression de « diagnostic partagé » expriment la liberté du citoyen dialogique responsable de la rédaction du compte rendu qui, à ce moment-là de la démarche, manifeste peut-être une certaine résistance face à l'ingénierie territoriale et de sa logique descendante, en jouant sur les ressources discursives dont il dispose, pour porter à mots couverts, une critique sur la dimension « partagée » du diagnostic ».

Pour rappel, les données techniques ont été compilées en large partie par le personnel de Mairie au service des bureaux d'études (Consortium de bureaux d'études, 2007, p. 7), comme d'habitude, comme le rappelle un acteur-habitant avec une expérience longue des bureaux d'études :

> Les bureaux d'études vont chercher les informations là où ils peuvent les trouver le plus facilement et c'est toujours les mêmes qui vont leur rapporter ces informations. Là, ça va être les cartographies, des études qui ont été pondues avant et d'une étude à une étude, on se trouve avec accumulation ou une synthèse de toutes les études. Mais on a juste une compilation des synthèses de toutes les études sans forcément voir vraiment à la base les liens qui réagissent entre les personnes. C'est ce que j'aurais à reprocher, mais après, comment faire autrement ? C'est toute la difficulté (Vb.Sa).

La rationalité scientifique domine dans les argumentaires tenus dans les différents documents de la démarche A21L livrés par le *consortium* de cabinet d'études et le personnel de la Mairie, d'autant plus que les personnes impliquées appartenant à ce personnel ont une formation scientifique en sciences biophysiques de niveau universitaire.

La rationalité scientifique est à coupler avec la *rationalité théorique* (la raison théorique serait celle qui connaît). Elle s'oppose généralement à la *rationalité pratique* qui renverrait aux façons de faire et aux formes prises par la mise en œuvre de la raison pratique, celle qui commande (l'action notamment), suivant la vision classique – ou rationaliste − en philosophie ; la raison renvoyant au rapport au vrai toujours dans cette vision classique, qui par là même peine à envisager une rationalité pratique. Nous retombons sur les apories d'une raison universelle et humaniste de

premier degré, omnipotente, que « la science »[269] moderniste a confortée. La rationalité théorique et l'usage des connaissances faites dans cette perspective ont pour enjeu la vérité, ou suivant Foucault en déplaçant le problème du côté de la mise en ordre du discours et du monde, les procédures qui permettent à chacun de prononcer des énoncés qui seront considérés comme vrais. Suivant le philosophe Descombes (2007 ; 2011) qui s'est intéressé à la différence entre rationalité pratique et théorique, dans une perspective théorique, les raisonnements scientifiques sont destinés à prouver qu'une chose existe. Il s'agit donc de faire œuvre descriptive *en fonction* et *afin de rendre compte* de ce qui existe, ou de chercher à savoir ce qui se passe ou va se passer, ceci par des inférences logiques déductives. Généralement, dans un raisonnement théorique, seule une conception du vrai est possible. Le conflit entre deux descriptions doit le montrer, l'une n'est pas vraie, ou bien il faut les distinguer. Par ailleurs, une des caractéristiques fondamentales du raisonnement théorique est qu'il a un caractère impersonnel : peu importe qui le dit.

Dans les comptes rendus relatifs à la démarche A21L, le terme de validité et ses déclinaisons apparaissent plusieurs fois et renforcent la mise en ordre du discours sur la rationalité théorique, comme l'usage des chiffres. Or, cela contraste avec certaines assertions tenues par les acteurs dirigeant la démarche A21L qui valorisent une

[269] Je reprends ici le clivage proposé par Latour (2001a) entre la « science faite », dépendante d'une vision positiviste des connaissances, enfermée dans une logique des idées et une mise en ordre du discours produit, de nature internaliste, renforcée par une autorité auto-attribuée qui a tendance à se couper des sociétés concernées, et des logiques d'action et d'existence qui en émanent ; et la « science en train de se faire » tirant celle-ci vers la pratique de la recherche, en contexte, socioculturel notamment. Dans la perspective des questions environnementales, cela entraîne une attention particulière à l'interdisciplinarité (qui peut aller jusqu'au croisement des domaines de connaissances, entre sciences biophysiques et sciences sociales au sens large), mais également à l'action et à ses impératifs, autrement dit, la rationalité pratique et aux dimensions politiques, déterminantes. Latour (2001b) suggère alors de réfléchir en termes de « compromis » à historiciser, entre intérêts, valeurs, modes d'existence (Latour, 2012), visions du monde diverses. Au sein même de ce qu'il appelle le « cycle de la crédibilité », la tension entre rationalité pratique et rationalité théorique opère, même si Latour (2001a) l'exprime plutôt à travers l'idée du ressenti de la « compromission » du scientifique, où se joue la tension entre vertu morale et vertu scientifique du chercheur.

rationalité pratique. Selon Descombes (2007) et Descombes *et al*. (2011), la question pratique consiste à demander : qu'est-ce qui est à faire ici et maintenant ? Pourquoi faire ceci plutôt que cela ? Quelles raisons donnez-vous pour expliquer que vous avez pris les bonnes décisions ? Ce type de raisons – les raisons d'agir – définit le domaine de la rationalité pratique. Un tel raisonnement ne prétend pas déboucher sur une vérité, il doit se conclure par une action, parce qu'on a trouvé ce qu'on cherchait, à savoir le moyen à employer pour atteindre son but. Toutefois, ce passage à l'action peut se traduire par l'adoption d'une pratique, d'une ligne de conduite. Mais il arrive que l'on ne parvienne pas à conclure. Dans de telles occasions, on constate que la raison n'a pas prise sur la situation, par exemple faute de données et d'informations sur notre situation ou faute de clarté sur nos propres buts. Le raisonnement pratique relève d'une structure intentionnelle et personnelle[270], mais non moins historicisée et contextualisée.

Historicisée, car tout individu social est pris dans un système d'intentionnalités (et sa cumulativité en termes de connaissances par exemple, qui peut prendre la forme d'une mémoire collective). Nous retrouvons l'idée de social-historique de Castoriadis. Mais il convient de tenir compte de la contextualité, car toute action est en soi, une structure temporelle. L'intentionnalité de l'action passe par au moins deux descriptions d'action, dont l'une est au gérondif : faire l'action B en faisant l'action A. La description de l'action peut donc être plurielle, ce qui ouvre sur une pluralité de motifs intentionnels et de justifications, selon que l'on privilégie le but intentionnel ou le moyen intentionnel, sans parler des valeurs et idéaux invoqués. D'où, selon Descombes (2007, p. 26), « la nécessité de délibérer, c'est-à-dire tout à la fois de se demander comment faire quelque chose quand il semble que c'est une bonne idée de

[270] Nous n'ignorons pas, comme signalé précédemment (cf. section 2.3.1.2) et à la suite de Descombes lui-même, que la relation entre intention et action n'a rien d'évident (Anscombe, 2002 ; Descombes, 2002).

le faire et simultanément de se demander si c'est vraiment une bonne idée de faire ce quelque chose ».

Dès le lancement de la démarche A21L à Aspet, la plaquette de communication à vocation pédagogique explicitant le projet et la démarche A21L et son cadre référentiel du « développement durable » annonce ce que sera la démarche A21L :

> **1. D'où vient le nom d'Agenda 21 ?**
>
> Dans son agenda, chacun note ce qu'il prévoit de faire. L'Agenda 21 correspond à ce que l'on veut faire au 21e siècle. Il trouve son origine au Sommet de la Terre de Rio, en 1992, au cours duquel 178 pays ont adopté un plan d'action global, l'AGENDA 21. L'objectif : assurer un développement durable à l'ensemble des habitants […]
>
> **14. Quel sera le contenu de l'Agenda 21 d'Aspet ?**
>
> Il sera ce que les personnes qui participent à son élaboration proposeront dans le cadre des compétences de la Commune et dans le souci de l'intérêt collectif. On ne saurait dire à l'avance le résultat de ce travail.

Le premier paragraphe met en valeur le *faire*. L'intentionnalité est collective. Elle est exprimée par le « on », dont l'usage problématique est pointé par Heidegger (2003/1927, p. 159-160) :

> […] cet être-en-commun indéterminé qui dissout complètement l'être-là[271] qui est mien, dans le mode d'être d'"autrui", en telle sorte que les autres n'en disparaissent que davantage en ce qu'ils ont de distinct et d'expressément particulier. Cette situation d'indifférence et d'indistinction permet au "on" de

[271] Cette expression traduit l'expression allemande *Dasein* qui désigne le mode d'être de l'humain dans le monde, vis-à-vis de lui-même et des autres humains.

> développer sa dictature caractéristique. […] Le "on" qui n'est personne de déterminé et qui est tout le monde, bien qu'il ne soit pas la somme de tous, prescrit à la réalité quotidienne son mode d'être. […] Le "on" se mêle de tout, mais en réussissant toujours à se dérober si l'être-là est acculé à quelque décision. Cependant, comme il suggère en toute occasion le jugement à énoncer et la décision à prendre, il retire à l'être-là toute responsabilité concrète.

Entre ce « on » indéterminé et le citoyen-lecteur, destinataire de la plaquette de communication, la suite du paragraphe 1 introduit un Tiers qui est la référence à l'évènement international de la conférence de Rio de 1992 au retentissement mondial, avec les « 178 pays » légitimant le programme Agenda 21 ; les majuscules redoublant le rapprochement implicite entre local et global. L'effet de positivité recherché, est celui d'une légitimation du projet Agenda 21 local, par la force que représente le consensus de 178 pays et susciter le désir d'en être, pour accéder à cette échelle globale[272], par la mise en pratique du cadre référentiel du développement durable. Le Sommet de Rio appartient en effet à la mémoire discursive institutionnelle et internationale onusienne, supposée prestigieuse et partagée par le plus grand nombre. Il s'agit ici de produire une catégorisation du discours dans cet ordre institutionnel. Toujours d'un point de vue discursif, le rapprochement des deux échelles extrêmes (le local et le global) appelle un autre rapprochement entre un évènement qui fait date à l'échelle internationale sur le plan du développement durable, le Sommet de la Terre de Rio, et le lancement du projet territorial de développement durable, l'A21L d'Aspet à l'échelle locale. Rio 1992 couple en effet, chrononyme et toponyme (Krieg-Planque, 2009a). Ce rapprochement de deux échelles spatiales extrêmes est renforcé par celui opéré par la phrase introductive qui témoigne par ailleurs d'une action pédagogique à l'œuvre quelque peu infantilisante. En effet, ce rapport au savoir pédagogiste exprime une comparaison entre la temporalité personnelle à

[272] À strictement parler, d'un point de vue géographique, il s'agit ici d'une échelle de substance politique, dont la métrique des frontières est celle du territoire, national en l'occurrence. Il faudrait donc parler de l'échelle internationale, mise en résonnance avec le territoire communal pour Aspet.

travers l'agenda comme objet intime et essentiel pour de nombreuses actions intentionnelles, selon une rationalité pratique donc, et la temporalité collective de l'agenda territorial en tant que projet de « développement durable » de la municipalité. Cette action pédagogique n'est pas sans soulever un problème de fond, celui du passage de l'action individuelle à l'action collective, dont la délibération mise en œuvre par l'ingénierie participative des bureaux d'études doit assurer le passage. Le paragraphe 14 insiste sur le fait que le résultat de la délibération dépendra de ceux qui y participeront, et que donc, ce résultat ne peut être donné à l'avance, dépendant du « travail citoyen ». L'usage des caractères gras insiste sur l'appareillage républicain de la démocratie représentative (les termes de « Commune », en majuscule, et « intérêt collectif » évoquent la dimension démocratique et républicaine historique tandis que la référence aux compétences introduit la contemporanéité en référence à la décentralisation, avec ses contraintes administratives et techniques).

Nous pourrions également évoquer la création de l'association « Aspet durable » qui pouvait illustrer la mise en œuvre d'une rationalité pratique et délibérative, mais dont on sait qu'elle a été un échec. Or, Descombes *et al*. (2011, p. 187) considèrent en effet que l'exercice délibératif l'est véritablement d'un point de vue démocratique « s'il peut réagir sur les options initiales et éventuellement imposer une réorganisation des préférences telles qu'énoncées naïvement avant d'avoir pris connaissance plus largement des données de la situation ». Nous sommes ici bien loin de la rationalité instrumentale basée sur le calcul qui réduit le raisonnement pratique à « une espèce de machine logique permettant de transformer un ensemble de préférences en choix » (*ibid.*).

Pour qu'un raisonnement soit véritablement pratique, comme s'en réclament ces extraits et de manière plus large les politiques, il faudrait en toute logique que le projet puisse être réorienté, notamment par la volonté des citoyens. Or, nous avons vu

que la parole des acteurs-habitants était encadrée et leurs savoirs reformulés en grande partie en termes de savoirs de gouvernement, notamment aménagistes, témoignant d'une rationalité gouvernementale hégémonique s'imposant à la rationalité pratique collective, en cherchant à légitimer les savoirs produits par une rationalité de type théorique adossée à des connaissances technoscientifiques dont nous avons montré que la façon dont elles étaient produites, leur usage dans les argumentaires, soulevait des objections fortes.

6.1.2.3 Les efforts pour limiter la rationalité pratique et ses temporalités dialogales

Pour faire suite à la section précédente et approfondir la discussion, nous rappellerons à titre d'exemple, le lissage et la reformulation subis par les certains énoncés socioécologiques orientés sur le partage commun des actions, de projets par transcodage (cf. section 5.3). Autre exemple, les habitants impliqués dans le GTAL avaient formulé plusieurs souhaits au sujet des énergies renouvelables, comme le fait de les utiliser davantage – ce que la municipalité a fait – de valoriser ses énergies, notamment hydraulique et solaire, d'obtenir un appui technique et financier au développement des énergies renouvelables, de sensibiliser, d'informer et de former des artisans et architectes locaux aux économies d'énergie et à l'utilisation des énergies renouvelables. Le « diagnostic partagé » pointe cependant des divergences, un manque d'information au sujet des énergies renouvelables. Dans ses conclusions toutefois, la technicisation des enjeux aboutit à l'énoncé « réaliser un diagnostic précis des potentialités territoriales en termes d'énergies renouvelables » (Consortium de bureaux d'études, 2007, p. 29), qui sera de nouveau modifié par le « groupe municipal » en fin de démarche, composé de 8 personnes (un entrepreneur et 6 élus et un agent technique de la mairie) selon la formulation définitive correspondante suivante : « Schéma des énergies renouvelables locales ». Il s'ajoute à trois autres

schémas signalés dans l'A21L (cynégétique, de l'eau potable et de l'assainissement). Certes, le format ramassé de la plaquette de communication de l'A21L publicisé impose un énoncé court. Si l'expression « schéma des énergies renouvelables » renvoie à des documents, des procédures normatives adossées à des savoirs de gouvernement, il n'est pas certain que de tels « schémas » intègrent tout ou partie des énoncés formulés par des habitants. Ces derniers expriment pourtant des pistes concrètes, diverses et cohérentes, en termes d'actions. La rationalité pratique de la délibération collective au cours de l'A21L et qui devrait se concrétiser par un passage à l'action par les acteurs impliqués est donc rompue. Elle subit une double coupure. La première est pragmatique et temporelle. Le schéma des énergies renouvelables rompt la dynamique dialogique, comme avec un suivi de l'action par les acteurs-habitants eux-mêmes, pour un dispositif contrôlé par le pouvoir administratif et bureaucratique, mais aussi privé actuellement, compte tenu de la mise en concurrence et de la marchandisation des services publics (par exemple, la procédure des appels d'offres que l'on peut imaginer être sollicitée en lien avec le schéma des énergies renouvelables). Cette coupure est redoublée par celle portant sur le dialogue des savoirs. Il est probable que le savoir produit par le futur schéma des énergies renouvelables soit constitué de savoirs de gouvernement hyper technicisés, avec peu de possibilités de modification par les habitants qui se trouvent dépossédés de leurs savoirs, d'abord par des reformulations, puis par une mise à distance de l'action entreprise en lien avec la dynamique dialogique initiale. Or, certaines conceptions de la gestion environnementale, dite intégrée ou participative intègre les habitants à la gestion des entreprises humaines en relation avec les réalités socioécologiques, ne serait-ce que par des participations partielles, ponctuelles à de tels projets. Nous retrouvons la configuration foucaldienne de ce qu'il appelle un pouvoir épistémologique : « pouvoir d'extraire des individus un savoir et d'extraire un savoir sur ces individus soumis au regard et déjà contrôlés par ces différents pouvoirs » (Foucault, 2001h, p. 1487).

En fin de compte, cette double coupure dans la dynamique dialogique illustre le fonctionnement de la démocratie représentative actuelle, forte de sa double délégation (du savoir aux experts et du pouvoir aux élus), qui ampute la rationalité pratique de sa finalité même, le passage à l'action par les citoyens eux-mêmes.

Un autre problème est soulevé par ces extraits, c'est le passage de l'individuel au collectif. Si l'on prend les actions collectives du côté de leur résultat, Descombes rappelle que c'est une seule action qui se fait, et dont aucun individu n'est à lui seul l'agent. Mais ce résultat collectif peut se trouver accaparé par un individu de pouvoir. Ce qui se joue alors est peut-être la question de cet être-en-commun cet être-l'un-avec-l'autre indéterminé qui fait pourtant communauté et qui implique en effet un dialogue véritable sur la hiérarchie des valeurs, nécessairement plurielles. Or, nous avons vu que le degré de dialogicité de cette démarche participative était faible, avec une logique descendante et une ingénierie participative instrumentale, soulevant une certaine résistance au projet A21L. La rationalité dialogique reste dépendante de la rationalité gouvernementale qui s'impose à la rationalité pratique. Par ailleurs, plusieurs auteurs critiquent l'éthique de la discussion au fondement de la théorie délibérative et des démarches participatives. Descombes *et al.* (2011) rappellent que le modèle de la théorie délibérative de Habermas est celui de la « 'communauté des enquêteurs', la communauté scientifique […]. Ce sont ces enquêteurs qui discutent ensemble, échangent entre eux des résultats, des conjectures et des réfutations. Il s'ensuit que l'espace d'une telle rationalité de la discussion est celui d'une rationalité théorique » (p. 196). Or, cette « communauté des enquêteurs » qui prend appui sur une rationalité théorique, Descombes évoque le présupposé qu'une enquête de type scientifique est toujours indéfinie, de l'ordre du *chronos*, « qui n'a pas à saisir le *kaïros* » rappelant un grand principe pragmatiste qui gouverne cette communauté : « il est interdit de déclarer que l'enquête est terminée, ce serait le dogmatisme, au sens péjoratif » (p. 196). Cela est congruent avec ce type de projet territorial et

participatif avec sa temporalité composite agendaire, qui se présente également comme un projet sociétal. Or, selon la typologie de Boutinet (*ANNEXE H*), nous entrons alors dans ce qu'il qualifie de « projet interminable », temporalité que nous associerons à la « mobilisation infinie » évoquée par Sloterdijk (2000). L'A21L d'Aspet se présente dans cette configuration comme en témoigne le texte en préambule des 66 actions de l'A21L[273] et ses expressions caractéristiques : De l'évocation du « changement climatique », au « maintien de la vie humaine sur la planète », au « développement durable respectueux de l'avenir », à la référence « aux enfants et petits enfants [d'Aspet] qui y vivront aussi bien plus tard », au suivi et à l'évaluation faisant partie de « notre démarche d'amélioration continue », à la phrase emblématique « Et ce n'est pas fini ! Ça ne fait que commencer ! » (A21L-66 P.).

À cette dérive temporelle associée au modèle du débat public et sa rationalité dialogique (*ANNEXE A*), d'autres critiques vont jusqu'à plaider pour une pensée « post-dialogique » contestant là encore, le modèle idéaliste de la théorie délibérative, à savoir son « procéduralisme dialogique » (Lavelle *et al.*, 2016, p. 30), suggérant d'intégrer une hétérologie (« l'Autre de la raison et du discours ») et l'articulation des conditions dialogiques et des conditions non-dialogiques de l'échange social. Tenir compte de la rationalité pratique qui devrait régir idéalement la dynamique dialogique du projet A21L, impliquerait donc une temporalité participative dialogale, c'est-à-dire qui ne présuppose pas des conditions d'avenue des échanges, des énoncés produits et des savoirs à co-construire. Autrement dit, une démarche participative de type A21L non pas rabattue sur la simple communicativité, mais laissant de la place et du temps pour une communicabilité (cf. section 2.3.2.2), en tant que véritable paramètre pour la construction d'un espace dialogique de l'interlocution où la réalité relationnelle de

[273] L'A21L d'Aspet est en ligne à l'adresse suivante : Mairie d'Aspet. (2018) *Agenda 21* Dans Tourisme. Développement durable : Mairie d'Aspet. Récupéré de http://www.mairie-aspet31.fr/fr/tourisme/developpement-durable.html

l'échange permet de « retrouver les conditions anthropologiques d'une communauté de communication » (Jacques, 1985, p. 16) et ainsi poser les règles ultérieures d'un rapport mutuel entre acteurs, inauguré à l'occasion de ladite démarche participative.

6.1.3 Des projets de vie et des projets territoriaux qui mêlent rationalité gouvernementale et rationalité écologique

Cette section analyse le jeu entre rationalités depuis l'ancrage au terrain dans la démarche A21L et ses énoncés résultant de la dynamique dialogique. Nous nous appuierons ponctuellement sur les projets de vie des habitants, afin de tenter de cerner une rationalité socioécologique émergente.

6.1.3.1 Une rationalité gouvernementale « travaillée » par la rationalité néolibérale

Nous pouvons d'ores et déjà avancer en première approche que la rationalité gouvernementale et politique semble commander aux autres rationalités à l'œuvre, comme la rationalité scientifique, la rationalité dialogique et son modèle procédural, la rationalité économique, parfois déclinée en rationalité instrumentale (dans le marché), organisée autour de la poursuite optimale de l'intérêt privé et utilisant les calculs de la théorie des jeux notamment. Bien entendu, la théorie gouvernementale est normative, dans son sens restreint et presque trivial, c'est-à-dire qui vise la conformité à des normes, qui est à la base d'une analyse de la société en termes de normes et de rôles sociaux. L'exemple analysé de la transformation d'énoncés produits par les habitants, tel que celui portant sur les énergies renouvelables en « schéma des énergies renouvelables », illustre cette normativité « restreinte » à l'œuvre. Mais il témoigne d'une autre rationalité transversale à considérer : la rationalité technique, à plus forte raison pour les questions socioécologiques,

largement dépendantes des technosciences[274]. Cet énoncé est en effet exemplaire du processus de *qualification technique*, couplé à celui de la *qualification juridique*, déterminants dans l'histoire de la marchandisation de la Nature (Fressoz *et al.*, 2014).

Il est difficile de proposer une définition concise de la rationalité gouvernementale telle que la définit Foucault, tant celle-ci est ramifiée. Une rationalité d'État impose des formes de gouvernementalité et des procédures de contrôle complexes sur la population[275], sachant que Foucault associe à la sphère du fonctionnement de l'État la sphère de la gestion économique, puisqu'en première approche, il définit la rationalité de la gouvernementalité comme en réalité, une économie politique (Foucault, 2004a). Suivant les travaux de Foucault, Lascoumes (2004, paragr. 5) définit la rationalité politique comme s'appuyant sur « deux éléments fondamentaux : une série d'appareils spécifiques de gouvernement, et un ensemble de savoirs, plus précisément de systèmes de connaissance », résultant d'un processus de rationalisation et de technicisation. Autrement dit, comme le rappelle Foucault (2001p, p. 1260), « les rationalités s'engendrent les unes les autres, s'opposent les unes aux autres, se chassent les unes les autres ».

[274] Foucault (2001f, p. 433) insiste sur « l'importance prise par la rationalité scientifique et technique dans le développement des forces productives et le jeu des décisions politiques », attestant des liens étroits qui existent entre ces rationalités à l'œuvre. Par ailleurs, Beillerot (1982) rappelle à quel point le désir de savoir ou la pulsion épistémophilique est tramée dans le mouvement de production-reproduction des besoins générés par le système capitaliste, qui selon lui, « tend à la socialisation de la vie privée. Il s'agit de soumettre, de gré ou de force, à l'ordre de la raison, les expériences les plus personnelles de l'être humain (les savoirs, la santé, la sexualité, la mort). Opération toujours double; idéologique et mercantile : les savoirs étant le véhicule des deux : réunion de la valeur d'usage et de la valeur d'échange » (p. 132).

[275] La notion de population pour Foucault (2004b) renvoie à un phénomène constitutif de notre modernité, celui du contrôle des individus par des techniques d'encadrement, notamment statistiques, territoriales, ouvrant sur de nombreux aspects théoriques.

Nous avons vu par ailleurs que les énoncés socioécologiques associés à la représentation sociale de *l'environnement-ressource* dominaient dans les documents rendant compte de la démarche participative A21L. Ceci, principalement au terme d'un transcodage sous la forme d'un lissage thématique subi tout au long de la procédure participative, qui impose des savoirs gouvernementaux d'ordre technoscientifique, témoignant en cela d'une rationalité dialogique instrumentalisée par la rationalité gouvernementale, ceci par l'intermédiaire des bureaux d'études :

> La méthode proposée à l'équipe municipale d'Aspet pour construire son Agenda 21 local s'appuie sur les principaux axes de méthodologie préconisés par l'Agence Régionale Pour l'Environnement de Midi Pyrénées (ARPE) et formalisés dans la méthode « D2MIP ». (A21L-D.P.)

Le participe passé « proposée » est d'ordre rhétorique, compte tenu de l'appréciation des habitants au sujet d'une méthode très encadrante[276], dont l'efficience a été reconnue, efficience qui par sa temporalité imposée et très encadrée se trouve au cœur de la critique de la démarche participative A21L mise en œuvre par le *consortium* de bureaux d'études. En outre, ce procédé discursif mobilisant la nominalisation (la méthode est le sujet) et la voix passive permet d'atténuer le rôle déterminant et

[276] D2MIP pour développement durable en Midi-Pyrénées. Elle s'inscrit dans l'objectif 2 des Fonds structurels européens (2000-2006) : soutenir la reconversion économique et sociale des zones en difficulté structurelle. Selon un rapport de l'ARPE (1999) explicitant la D2MIP : « l'opération D2MIP s'inscrit dans le cadre de la réflexion menée par la Commission Européenne […] et vise à renforcer de développement durable » (p. 8). Elle est en même temps la mise en œuvre d'une méthode qui s'appuie sur plusieurs approches techniques que nous ne ferons que mentionner telles que SQM (*Sustainable Quality Management*) donnant lieu à des outils informatiques de suivi ou ECOTEC, nom d'un bureau d'études qui, à la suite d'une commande de la Commission européenne éditait un manuel pour les gestionnaires de programmes d'application du développement durable « visant à orienter une économie régionale vers un modèle de développement durable » (p. 14). Le rapport vante la dimension participative locale avérée de la méthode, par une « implication des acteurs locaux dans D2MiP [qui] a développé une dynamique propre. En dépit de toutes les difficultés rencontrées, les résultats ont dépassé largement les objectifs initiaux du projet en ce qui concerne : la mobilisation de créativité et de potentiels de coopération, le développement d'une vision commune, le développement d'éléments de programme concrets, utiles pour les territoires […] » (p. 20).

hégémonique des savoirs techniques de l'ingénierie participative, mise en œuvre par les bureaux d'études, dont témoigne la seconde partie de l'énoncé. À noter que ces bureaux d'études avec leurs savoirs techniques prenant la forme de méthodes participatives formatées, soutenues par diverses agences régionales telles que l'ADEME, remplacent aujourd'hui les savoirs techniques et experts des anciennes instances administratives des directions techniques départementales et régionales publiques, démantelées par les logiques néolibérales sous couvert de décentralisation, et de rationalisation de l'administration pour une « meilleure gouvernance ». Cette perte d'expertise avec ses savoirs techniques produits par les services spécialisés de l'État en association avec les maires laisse ces derniers en « responsabilité », mais démunis face au nouveau modèle de gestion avec les savoirs impliqués. Cette rationalité néolibérale[277] contribue à affaiblir la maîtrise des élus et renforce celle des bureaux d'études, avec ses coûts financiers (Bombenger, 2011 ; Duran et Thoenig, 1996). Plusieurs habitants impliqués dans la démarche A21L soulèvent ce problème des coûts de l'A21L, non sans arrière-pensée politicienne pour certains. Mais de manière moins polémique, plusieurs acteurs impliqués dans l'administration municipale relèvent cette récente fuite en avant que représente la multiplication des études, encouragées par une telle rationalité gouvernementale néolibérale (avec

[277] Pour rappel et suivant les travaux de Dardot (2009) et Dardot et Laval (2010), la rationalité néolibérale se décline sur le plan de la « *raison gouvernementale* » et tend à structurer et à organiser, non seulement l'action des gouvernants, mais jusqu'à la conduite des gouvernés eux-mêmes. En tant qu'elle est aussi une rationalité politique, selon Brown (2007), elle est aussi une *rationalité discursive*, structurant et organisant les discours politiques et les catégories qu'ils mobilisent, jusqu'à la forme des savoirs en jeu. En effet, la mise en œuvre d'une telle rationalité passe par un usage de l'État, mobilisant l'intervention du gouvernement au service de l'extension de la logique du marché à toutes les sphères de l'existence, ce en quoi elle peut être qualifiée de gouvernementalité néolibérale. La norme qui fait exister le marché étant celle de la concurrence, l'extension de la logique de marché à tous les rapports sociaux profite de l'administration étatique comme « dispositif d'efficacité » pour ériger la concurrence en norme générale, au point qu'elle influence le processus de subjectivation des individus qui intègrent ce retour sur soi selon l'horizon de la concurrence (compétition, performance, efficience, responsabilité personnelles par exemple). Elle est donc une *rationalité globale*. À noter que la géographie en lien avec les questionnements environnementaux a abordé la question (Alphandery *et al.*, 2012 ; Lapostolle, 2011), comme l'éducation des adultes (Fejes et Nicoll, 2008).

l'aiguillon de la mise en concurrence des territoires, par exemple), qui grugent les finances des municipalités. Cela conforte le diagnostic que posait Beillerot dès 1982, au sujet des fondements psychosociaux de la transmission des savoirs et de ses enjeux, au cœur desquels se trouvent le désir de savoir et l'action pédagogique croissante, qui nourrit une demande de savoirs et un désir d'apprendre, pulsion épistémophile que le système capitaliste dans sa version néo-managériale sait parfaitement exploiter.

Par ailleurs, les techniques de gouvernement à l'œuvre influencent la forme des savoirs jusqu'aux conduites des acteurs-habitants, leur processus de subjectivation[278], au premier rang desquels, les élus eux-mêmes. La méthode D2MIP réunit instances gouvernementales et entrepreneuriales à différentes échelles (européenne, régionale, jusqu'au local par l'intermédiaire des bureaux d'études). Elle illustre une rationalité gouvernementale de plus en plus assujettie à la rationalité économique et ses modes de gestion issus du néo-management, au point qu'émerge désormais un domaine de connaissance en soi : le « nouveau management public ».

En effet, l'extrait cité plus haut (A21L-D.P.) (p. 647) témoigne de la polyphonie institutionnelle (l'équipe municipale, l'ARPE et le niveau régional). La gouvernementalité néolibérale en tant que technologie et pratique de gouvernement, c'est-à-dire une « manière de faire », mixe les normes privées avec les pouvoirs

[278] Pour rappel, un processus de subjectivation renvoie pour Foucault (2001e, p. 1451) à « déterminer ce que doit être le sujet, à quelle condition il est soumis, quel statut il doit avoir, quelle position il doit occuper dans le réel ou dans l'imaginaire, pour devenir sujet légitime de tel ou tel type de connaissance ». C'est donc le processus par lequel on obtient la constitution d'un sujet, ou plus exactement d'une subjectivité. Ce sujet connaissant passe donc également par des modes d'objectivation de soi, jusqu'à devenir lui-même objet de savoir. Assujettissement aux subjectivités qui nous sont imposées et résistance voire refus face au type d'individualité imposé constituent des stratégies au cœur de la dialectique entre modes d'objectivation et de subjectivation qui travaillent étroitement le processus de subjectivation.

publics contribuant, par ces « modes de gouvernance », à croiser également réseaux publics et privés, ce dont témoigne l'A21L d'Aspet. Ce dialogisme manifeste la construction d'un interdiscours institutionnel donnant à voir à un feuilleté scalaire, du global au local (cf. note 142)[279]. Cet interdiscours est lui-même intégré dans une formation discursive de type gouvernemental (au sens de gouvernementalité) : le cadre référentiel du développement durable. À noter que la pratique discursive de la D2MIP, dépendante de la formation discursive du cadre référentiel du développement durable, témoigne de la multiplication des sigles et de leur usage, en tant qu'ils sont typiques des organisations et sociétés techniques et bureaucratiques (cf. note 35), cherchant de prime abord à faire bref et mémorisable, en même temps que dissimulant des procédures instrumentales et des savoirs techniques qui contribuent à l'assujettissement des acteurs-habitants pour notre propos. En effet, ils sont mobilisés comme ressources par les locuteurs, contribuant au flou et à l'équivoque de ce même discours (Krieg-Planque, 2012, p. 176). Ces sigles renvoyant à des procédures souvent évaluatives et encadrantes renforcent la rationalité théorique et technique à l'œuvre, par leur caractère impersonnel et dépersonnalisant, ceci aux dépens de la rationalité pratique qui devrait être à l'œuvre dans la démarche A21L, suivant les réflexions de Descombes *et al*. (2011).

D'autres exemples témoignent de la mise en œuvre de cet enchevêtrement actif de rationalités. Le compte rendu du « forum de restitution » de l'A21L évoque

[279] Ce feuilleté scalaire se manifeste par des pratiques discursives qui construisent une signifiance institutionnelle, la matérialité discursive du développement durable se déclinant de l'échelle locale, avec l'appui de l'échelle régionale, à l'échelle internationale évoquée par ailleurs – sans oublier l'aiguillon supra-national européen pour les programmes de financement des projets A21L (cf. note 142). Ces pratiques discursives ont tendance à court-circuiter une certaine conception de l'État national et de ses fonctions traditionnelles de pouvoir, l'aménagement du territoire qui fut longtemps son pré-carré. Ces sauts d'échelle (*jumping scales*) reconfigurent les jeux d'échelles (*rescale*) du politique et influencent la circulation de la légitimité politique ; ceci, en application de l'idée de la gouvernance et du néolibéralisme (Jessop, 2013 ; Mitchell, 2016 ; N. Smith, 2010 ; Swyngedouw, 2004), en tant que celui-ci est une nouvelle rationalité (cf. note 34).

> Le programme d'actions, tel qu'il a été validé en Groupe Municipal […], a été présenté [par une personne du consortium de bureaux d'études] axe par axe » […]. Quatre actions déjà engagées de l'Agenda 21 ont été présentées par les élus d'Aspet afin de montrer que la démarche s'inscrit bien dans la continuité des actions initiées par la municipalité et que l'Agenda 21 n'est pas seulement "un document sur papier glacé", mais bien un projet ancré dans la réalité locale. […] Pour chacune de ces actions, [une autre personne du consortium de bureaux d'études] a fait ressortir leurs aspects transversaux et leurs liens avec les principes du développement durable (effet réseau, prise en compte du long terme…) (A21L-c.r.F.R.).

L'extrait témoigne d'une attitude monologique selon la modalité de l'exposition technique, mobilisant le champ lexical de la rationalité scientifique (référence à la validité), tentant ainsi de conforter la position d'autorité des acteurs porteurs de la démarche, appartenant au groupe dit « développementiste ». Le rapport au savoir-information et un rapport de pouvoir (cf. section 6.2), qui se manifeste par la monstration d'une maîtrise technique. Les locuteurs se revendiquent pourtant d'une rationalité pratique qui n'est pas qu'« un document sur papier glacé », mais un « projet ancré dans la réalité locale », ceci afin de prévenir les critiques. Or, nous avons vu que certains habitants considéraient au contraire, que le fait que ce soit écrit, sur papier représentait une avancée, un résultat, une mémoire : « Ce qui est bien au moins, c'est qu'on l'a marqué dans le marbre. Ce ne sont pas des paroles qui s'envolent. C'était écrit. Du coup, ça faisait une feuille de route » (Vb.Sa). Les habitants ne sont pas pour autant dupes de l'instrumentalisation qui est faite des savoirs produits par la dynamique dialogique de la démarche participative de l'A21L. Mais dans le cadre du fonctionnement d'une démocratie représentative et ses limites, ce rapport au savoir archivé, mémorisé est considéré par certains comme un point d'appui, autant par les élus que les non-élus, document à partir duquel il peut être demandé des comptes, au sens propre et figuré, car, en effet, la rationalité économique est aussi mobilisée par les habitants pour interroger un tel projet et sa mise en œuvre. « De nouveau, la question du coût a été posée, plus particulièrement

au niveau des aides potentielles et du démarchage qu'il sera nécessaire de réaliser pour en obtenir » (A21L-c.r.F.R.).

Si la rationalité économique est au cœur de l'A21L en lien avec le cadre référentiel du développement durable, elle est ici mobilisée en association avec une rationalité d'ordre pratique, comme stratégie de résistance par les acteurs-habitants face à la mise en œuvre de l'ingénierie participative (cf. section 6.2). Comme y insistent Descombes (2007) et Descombes *et al*. (2011), c'est le passage à l'action qui permet de reconnaître un raisonnement pratique ou, à tout le moins, l'adoption pratique d'une ligne de conduite. Même s'il est possible de considérer l'A21L et ses 66 actions comme une ligne de conduite, la mise en pratique des actions reste problématique. Cela soulève deux remarques. La première est celle de l'aporie de la relation entre intention et action (Anscombe, 2002 ; Descombes, 1998 ; Descombes *et al.*, 2011) ; la seconde renvoie à la prise en compte d'une pluralité de biens, c'est-à-dire une délibération pondérée entre une pluralité des motifs d'agir pour une diversité de bonnes raisons.

6.1.3.2 La rationalité dialogique réduite à la communicativité, par l'action pédagogique interminable

Suivant la posture du pessimisme méthodologique réaliste et critique envers les démarches participatives, d'un côté, l'écueil est d'en rester à la croyance naïve dans l'ingénierie sociale et de ses savoirs et sa *rhétorique participative* adossée à un « populisme idéologique et bureaucratique » ; de l'autre, l'écueil réside dans l'attitude rhétorique fataliste qui consiste à penser que tout projet participatif est voué à être récupéré par les plus forts et les mieux nantis, surestimant les manipulations et sous-estimant les changements introduits, faisant le jeu d'une théorie du soupçon qui condamne à l'inaction (cf. section 3.1.2.3).

L'extrait cité à la page 650 (A21L-c.r.F.R.) permet d'aborder une dernière rationalité qui nous semble ici jouer un rôle déterminant dans l'enchevêtrement actif de rationalités à l'œuvre. Il s'agit de la « rationalité communicative ». En première approche, elle correspond à la rationalité dialogique. Elle a été théorisée dans le cadre de l'éthique de la discussion, par des auteurs tels que Habermas, Apel, et par Jacques[280]. L'idée de communication ouvre sur la communauté. Or, selon l'expression de Descombes *et al*. (2011) le modèle de cette communauté est la « communauté des enquêteurs » (p. 196). Mais en suivant l'analytique dialogale de Corroyer et les propositions de Jacques au sujet de la nuance entre *communicabilité* (condition de possibilité de l'interaction et de la compréhension du sens, au-delà de la simple transmission) et *communicativité* (sens passif de la communication), il nous semble qu'une « rationalité communicative » est à l'œuvre pour le cas étudié.

Plus encore, la rationalité communicative manifeste un rapport au savoir d'autorité, qui est aussi un rapport au savoir pédagogiste[281] (cf. section 1.3.4.3). Celui-ci s'appuie sur « l'action pédagogique » comme « projet politique de gestion sociale », telle qu'envisagée par Beillerot (1982, p. 10), dans sa réflexion sur les liens entre

[280] Nous n'ignorons pas les nuances qui existent entre ces auteurs, et notamment entre les positions de Habermas et Apel (dialogisme normatif téléologique soumis au concordisme) et Jacques (*primus relationis* : primat de la relation interlocutive, logique érotétique [questions], conditions pragmatiques en jeu : le dialogisme est constitutif de la relation en tant que structure immanente). Nous renvoyons au chapitre de Corroyer (2016) pour les détails d'une « analytique dialogale ».

[281] Pour rappel, un rapport pédagogiste (pédagogique pour Beillerot, [1982] et Laot [2009]) est un rapport au savoir dépendant d'une relation de pouvoir (rapport d'autorité notamment de l'autorité d'un savoir). Dans une situation formative intervenant en éducation des adultes, il est infantilisant et rappelle un rapport scolaire, voire parental. Il s'inscrit dans une relation instructionniste. Il recherche l'adhésion sociale par un travail pédagogique et idéologique.

savoir et politique[282]. Beillerot rappelle que l'action pédagogique s'introduit dans des pratiques dont les finalités lui sont plus étrangères, comme l'action politique. Dans une telle perspective, la pratique de l'action pédagogique et la transmission des savoirs qu'elle suppose est un « puissant acteur et vecteurs idéologiques, en l'occurrence il s'agit ici du cadre référentiel du développement durable. L'un des caractères fondamentaux de toute idéologie[283] est la prétention à la rationalité, mais également, faire œuvre pédagogique, ici pour dissimuler par sa forme, d'apparence rationnelle, des finalités plus obscures et instrumentales au service d'un pouvoir polymorphe, pour l'envisager dans une perspective foucaldienne, celle d'un système savoir/pouvoir ou relations de pouvoirs (cf. section 6.2).

Lors du forum de restitution au terme de la démarche participative A21L à proprement dite, les présentations d'élus reproduisent le discours élaboré au cours de la démarche « participative » mise en œuvre par le consortium des bureaux d'études, par un consultant qui donne la cohérence aux propos et aux différentes actions exposées par les élus. Où l'on constate le jeu des positions sociales selon un « rapport de savoir » entendu comme le rapport social au savoir fondé sur la différence de savoir entre acteurs (chacun d'eux entretenant par ailleurs un rapport au savoir) (Charlot, 1997, p. 99), ici l'hégémonie d'un rapport au savoir technique à front renversé, est verbalisé par les politiques (recensement du patrimoine bâti et culturel, le projet d'utilisation du bois-énergie pour les écoles réhabilitées, la mise en œuvre du

[282] Selon Beillerot (1982, p. 10-11), en référence aux travaux de Bourdieu et Passeron (1970), « l'action pédagogique peut être entendue d'une part, comme l'imposition et l'inculcation par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel et, d'autre part comme une pratique […] de transmission des savoirs par des explications faisant appel à la raison pour (1) modifier les comportements, les affects, les représentations […] dans un sens prévu à l'avance, et (2) faire acquérir des méthodes et des règles, enfin (3) faire agir », ce qui se trouve associé à l'idée de cohérence et d'évaluation de l'action.

[283] Reboul (1980, p. 21 et s.) caractérise l'idéologie de cinq traits caractéristiques : une pensée partisane, une pensée collective, une pensée dissimulatrice, une pensée rationnelle et une pensée au service du pouvoir.

Plan Local d'Urbanisme [PLU]), tandis que le discours de mise en cohérence et de suivi dans le cadre référentiel du développement durable se fait par les bureaux d'études.

Nous voyons donc ici la manifestation d'une rationalité néolibérale et de son pouvoir épistémologique, s'appuyant sur l'action pédagogique comme inculcation d'un cadre référentiel, le développement durable, qui sous couvert de préoccupation environnementale est avant tout orienté vers le développement économique et le contrôle technicisé du territoire et de ses ressources, envisagé sur le long terme du projet « interminable » qu'est le projet A21L pour reprendre la typologie de Boutinet (2004b), entre projet institutionnel et existentiel, marqué par l'idéologie moderniste du progrès (cf. *ANNEXE H* et section 6.2). En même temps, l'action pédagogique transmet les savoirs normatifs du développement durable. Nous retrouvons bien la rationalité néolibérale, attestant du passage historique d'un modèle gestionnaire et éducatif dit du dressage des corps à un « management de l'âme » (Brunel, 2003) et une « éducation de l'esprit » (Dardot et Laval, 2010, p. 410) par un néomanagement faisant preuve de pédagogisme à l'égard des non-élus, comme les élus, en l'occurrence, sur lesquels s'exerce leur pouvoir épistémologique, à partir du « savoir qu'eux-mêmes ont formé et qui sera retranscrit et accumulé selon de nouvelles normes, ou bien des objets d'un savoir qui permettra aussi bien de nouvelles formes de contrôle » (Foucault, 2001h, p. 1488). En effet, l'A21L, tel que mis en œuvre selon la méthodologie D2MIP, profite de techniques et instruments de suivi (fiches actions, évaluations informatisées, commissions thématiques avec la participation d'acteurs-habitants, entre autres).

Cette situation correspond assez bien à l'analyse des mutations de l'écopouvoir proposée par Lascoumes (1994). Quarante ans après les mobilisations derrière le mot d'ordre « il faut protéger l'environnement », les revendications écologiques

profondément critiques des savoirs scientifiques et techniques et du développement social auquel ils conduisent, se sont traduites en politiques d'environnement. Mais celles-ci débouchent au contraire sur un appel croissant aux experts, ingénieurs et techniciens, détenteurs véritables d'un écopouvoir montant. Cet écopouvoir manifeste la capacité du système capitaliste et des acteurs de pouvoir du système savoir-pouvoir qui lui est consubstantiel, à intégrer la critique qui lui est faite (Dardot et Laval, 2010 ; Keucheyan, 2010). Les agendas 21 locaux en témoignent, puisqu'ils consacrent la récupération par les États des logiques altermondialistes et de leurs valeurs alternatives (Retaillé, 2007, p. 254), par le biais des organisations onusiennes et le cadre référentiel des politiques publiques qu'est le développement durable. En 1994, Lascoumes s'inquiétait par ailleurs de la faible capacité collective rémanente à débattre des questions socioécologiques et l'émergence d'une nouvelle rationalité, qui prétend prendre le contrôle de tous les systèmes vivants, avec les effets de normalisation qui en découlent. Il l'associe à l'émergence d'un bio-pouvoir en référence aux travaux de Foucault (1976, notamment), en tant qu'il est « un ensemble des dispositifs de connaissance, de surveillance et de régulation destinés à optimaliser les populations à l'ensemble des espèces vivantes » (p. 34). Foucault (1976) évoque en effet une biopolitique des populations qui va « investir la vie de part en part » (p. 183), avec ses techniques d'assujettissement et qui ouvre dès le XVIIIe siècle, « l'ère d'un 'bio-pouvoir' » (p. 184). Foucault précise le fait que « ce bio-pouvoir a été, à n'en pas douter, un élément indispensable au développement du capitalisme ; […] moyennant un ajustement des phénomènes de population aux processus économiques » (p. 185). Un tel assujettissement n'a pu être possible que grâce à des institutions renforçant la docilité et l'utilisabilité des populations, telles que l'éducation et la formation, en tant que méthodes de pouvoir susceptibles de majorer les forces et les aptitudes en général. Nous retrouvons ici la rationalité néolibérale et son « dispositif d'efficacité ». Comme le rappellent Dardot et Laval (2010) en référence aux travaux de Foucault, « jamais les sujets ne se seraient volontairement

‘convertis’ à la société industrielle et marchande » […], [sans] « les types d’éducation de l’esprit », entre autres « stratégies sans stratèges » (p. 405).

Si l’action éducative dans un rapport pédagogiste hétéronome est mobilisée dans le cadre de l’A21L d’Aspet, et à l’appui d’une rationalité néolibérale − qui se trouve elle-même mobiliser les ressources de la rationalité gouvernementale de l’État −, le dialogue des savoirs, aussi limité soit-il, auquel la démarche participative va donner lieu, contribue à la dynamique de résistance, contestant l’assujettissement en jeu dans la mise en ordre du discours par les bureaux d’études notamment. Du projet institué, émerge un projet instituant. Nous tentons de discuter dans les lignes suivantes l’émergence et le rôle d’une rationalité socioécologique dans une telle perspective.

6.1.3.3 L’émergence d’un Agenda 21 local alternatif, suite aux moments kaïriques

À l’occasion de cet A21L, un certain nombre de réflexions, de propositions ont émergé de l’expérience partagée et discutée, même dans des conditions parfois peu favorables au dialogue. Or, un certain nombre d’échanges et d’énoncés produits dans le cadre de l’A21L, ont eu pour enjeu cet écopouvoir évoqué par Lascoumes. En effet, l’A21L incarne cet écopouvoir, adossée à des politiques publiques déclinées dans le cadre référentiel du développement durable, avec les mutations évoquées, notamment le remplacement des savoirs techniques des directions publiques techniques départementales par les savoirs techniques des bureaux d’études privés, en étroite relation avec les régions dans le cadre de marchés régionaux de l’expertise par le biais des appels d’offres, entre autres[284].

[284] Nous renverrons tout particulièrement à la thèse de Bombenger (2011) pour ce sujet précis.

Le Tableau 6.1 avait pour hypothèse première d'explorer s'il était possible de faire émerger un A21L alternatif, à partir d'énoncés socioécologiques produits avant le transcodage mené par l'ingénierie participative, selon un processus de lissage des énoncés socioécologiques en savoirs de gouvernement (Faburel, 2013b). Nous rappellerons cependant que le cadrage opéré par le consortium de bureaux d'études intervenait dès avant la production d'énoncés, par l'intermédiaire des trois thématiques imposées et surtout de l'enquête qui avait également un objectif éducatif (cf. chapitre IV, sections 4.1 et 4.2 notamment, et section 6.2), justement de cadrage des représentations sociales selon le cadre référentiel du développement durable et les grandes catégorisations habituelles relatives à l'environnement. Cela explique en partie l'émergence de catégories classiques recoupées très directement par les énoncés socioécologiques, classés en problématiques environnementales traditionnelles (eau, forêt par exemple).

Le Tableau 6.1 est donc composé des énoncés socioécologiques produits au terme du second atelier participatif (GTAL2) (cf. Tableau 5.5), alors que les habitants impliqués ont eu plusieurs jours de réflexion pour proposer certaines pistes, manifestant en cela leur volonté de pouvoir agir sur la démarche[285]. Nous y avons ajouté les énoncés socioécologiques produits lors du diagnostic « partagé », qui figuraient dans les *atouts* et *faiblesses* de la thématique « Patrimoines ». Nous avons écarté les énoncés socioécologiques contenus dans le tableau *opportunités/menaces* de ladite thématique, dans un souci d'économie, mais aussi parce que l'A21L prend assez bien en compte ces propositions, ce qui semble normal puisque les actions de l'A21L sont plutôt orientées vers cette idée d'opportunités développementales,

[285] Pour rappel du Tableau 5.6 Énoncés proposés par les acteurs-habitants pour la thématique « Patrimoines » lors du 2e atelier participatif (Consortium de bureaux d'études, 2007), les énoncés sont soulignés.

véritable *Télos*[286] du projet A21L. Nous avons cependant, gardé les énoncés socioécologiques de ce tableau produits à l'issue du GTAL2 (énoncés soulignés), témoignant de ce temps de réflexivité décisive, dont la plupart renvoient à des énoncés orientés selon une perspective coopérative et une réflexion autour du Commun, en tant que pratiques sociales renforçant les collectifs autonomes, non sans lien avec des pratiques discursives reposant sur une dialogique du savoir environnemental.

[286] Au sens de la Cause (but et de fin), l'objet qui fascine attire, oriente et mobilise un tropisme, l'objet investi (le pour quoi) pour s'inspirer de l'idée de Barthes (2002) en référence aux Grecs anciens.

Tableau 6.1 Vers une ébauche d'agenda alternatif ?

Énoncés	**Enjeux**
Agriculture - Développement de l'agriculture biologique ; Peu d'agriculture biologique* - Mise en commun de moyens techniques pour lutter contre la déprise agricole ; Fermeture et manque d'entretien des sentiers pédestres en forêt - Amélioration de la gestion de la faune et la mise en place de moyens techniques pour entretenir l'espace (haies, fougères) ; Contraintes techniques pour les activités agricoles liées à la topographie - Spéculation foncière et immobilière ; Morcellement des exploitations agricoles - Paysage façonné par le contact entre activités agricoles et forêt ; Perte de savoir-faire locaux Forêt - Sensibilisation des propriétaires de forêts privées au travail en commun ; Déprise agricole au profit du boisement naturel - Regroupement en association des propriétaires forestiers ; Absence de gestion de la forêt privée - Forêt : rôle écologique, économique et touristique ; Pas de suivi scientifique de la forêt (faune et flore) Montagne - Montagne : écrin dans lequel se situe le village, proximité du mont Cagire ; Peu de mise en valeur du patrimoine local (montagne, forêt, produits locaux) - Intégration paysagère du village dans son environnement naturel - Le mont Cagire, en tant qu'emblème de l'identité locale Biodiversité - Diversité, richesse et proximité de la faune sauvage (espèces animales protégées et pour certaines réintroduites) ; Réintroduction maladroite et sans concertation d'un prédateur (ours) - Diversité (2 zones pyrénéennes) et richesse floristique (ZNIEFF, zones d'habitats remarquables, flore de prairies pâturées ; champignons) (Régression de la diversité floristique) Eau - Qualité de l'eau non satisfaisante dans certains secteurs ; Eau potable de bonne qualité ; Assainissement collectif pas suffisamment développé ; Fragilité de la ressource en eau ; Nombreuses sources d'alimentation en eau potable ; Maîtrise de l'alimentation en eau potable par une gestion municipale	Réorientation agricole, réflexion sur un usage socioécologique de la technique (*phronesis*), le nœud de la question foncière, logique communautaire du travail, paysages et mémoires environnementales. Le rôle cardinal de la forêt et de ses usages (conflit de représentations et d'usage), travail communautaire. Le mont Cagire, un actant socioécologique emblématique, entre nature et culture. Richesse et ressource écosystémique et socioécologique de la biodiversité. Le réseau hydrique, élément vital entre risque et ressource.
Note : *Les énoncés soulignés correspondent aux énoncés socioécologiques produits à l'issue du GTAL2 ayant bénéficié de ce temps de réflexivité décisive entre les deux GTAL.	

L'héritage agricole et son géo-anthroposystème restent prégnants comme mémoire environnementale visible (mémoire-empreinte avec les paysages façonnés par les activités agricoles et forestières). Mais il l'est également comme mémoire-message et mémoire-narrative (perte des savoirs locaux). Ces mémoires environnementales visibles, invisibles, ou encore illisibles − c'est-à-dire non encore mobilisées à partir d'un travail de recherche susceptible de (co-)produire du savoir environnemental ouvrant sur des solutions alternatives − sont de nature à fournir des opportunités en termes d'habitabilité socioécologique. Plus concrètement et dans une telle perspective, le couplage entre mémoire environnementale phénoménologique et scientifique peut s'appuyer sur des photographies anciennes (mémoires socioécologiques visibles), ou encore mémoire-message des souvenirs d'habitants disposant d'une longue expérience d'habiter locale, pour repérer des terroirs fossiles (mémoire environnementale-trace ou empreinte). Ces mémoires environnementales devenues lisibles par un travail de recherche-intervention peuvent devenir source d'apprentissage et guider l'action mécanique actuelle, par exemple. Plus largement, il s'agit ici de cohérence entre géo-anthroposystèmes successifs, à partir du rôle que peuvent jouer ces mémoires environnementales[287] pour les systèmes dont la dimension socioécologique est déterminante, notamment en termes d'apprentissage, au regard des risques, de l'adaptation et encore davantage de la créativité nécessaires au regard des changements environnementaux.

[287] La recherche en sciences de l'environnement est aujourd'hui en capacité de documenter ces mémoires environnementales constitutives des géo-anthroposystèmes successifs, de la mémoire des terroirs à partir des paysages, de leur archéologie, aux mémoires-traces archéo-botaniques, anthracologiques, en passant par les mémoires narratives de la science historique. Un travail a été initié à l'occasion de cette recherche et pourra nourrir des perspectives de recherche géo-historique. L'ébauche de ce travail géo-historique constitue un matériau utilisable dans des échanges à venir avec les acteurs-habitants, en lien avec cette recherche et sa préoccupation axée sur la dialogique du savoir environnemental, considérant les temporalités environnementales, dont les mémoires.

Dans l'énoncé « Amélioration de la gestion de la faune et la mise en place de moyens techniques pour entretenir l'espace (haies, fougères) », la liaison faite entre l'amélioration de la gestion du végétal et de l'animal appelle une réflexion d'ordre écologique, entre écosystèmes et spatialités des différents êtres vivants, dont les humains. Ces derniers assument une responsabilité qui témoigne d'un positionnement de nature socioécologique systémique, où la technique joue un rôle écologique. Lors des entretiens, des habitants sont revenus sur cette thématique précise et apportent un éclairage sur l'enjeu technique : les moyens robotisés intervenant de manière ponctuelle laissent dubitatif quant aux résultats et au risque de ré-enfrichement rapide. Par exemple, depuis les tracteurs et quand la pente le permet, le conducteur ne voit pas le détail et la nature des plantes constitutives de l'enfrichement. Les techniques proposées, compte tenu des contraintes du milieu, notamment les pentes et la faible densité humaine et animale, privilégieraient un entretien au ras du sol avec une présence humaine permettant de faire un travail de sélection qualitative des végétaux concernés, en s'aidant de chèvres, ou d'autres animaux. L'enjeu est donc un entretien pérenne, sur une temporalité continue. Mais l'association des deux techniques, mécanique et manuelle, semble complémentaire, articulant deux temporalités de l'action socioécologique qui le sont tout autant, avec une certaine souplesse dans leur articulation (modalité continue/discontinue). Du point de vue du savoir environnemental en jeu, il s'agit donc de croiser des techniques mécanisées contemporaines (robot broyeur) et de savoirs anciens très localisés et contextualisés (importance du suivi avec telles pratiques selon tel sol). Or, un tel couplage est déjà à l'œuvre de manière ponctuelle, non sans croisement de savoirs entre agriculteurs aux sensibilités différentes.

Par ailleurs, le travail communautaire est abordé comme solution collective. Mais la déprise agricole, le morcellement des terres agricoles et la spéculation foncière adossée à un certain imaginaire paysan traditionnel (vision du monde en termes de

surface, logique d'accumulation par la *terre*)[288] soulèvent l'enjeu des structures coopératives à inventer, avec des agriculteurs en faible nombre. Enjeu que partagent les réflexions relatives à la forêt.

En effet, la question foncière reste déterminante et oscille dans le discours entre le rapport à la propriété et la difficulté d'installation pour les jeunes en lien avec le coût de l'immobilier. Il semble toutefois que ce problème ne puisse se réduire à la question des coûts de l'immobilier. Le thème de la transmission des terres réunit de tels enjeux, non sans soulever l'épineuse question des inégalités socioécologiques (non-renouvellement des agriculteurs, soutien aux porteurs de projets dont l'orientation est agricole par exemple), ou de manière plus féconde, celle du bien commun foncier.

Au cœur d'une telle réflexion socioécologique sur les enjeux agro-forestiers, se situent la prise en compte des temporalités environnementales et de la dialogique des savoirs socioécologiques (intervention mécanisée ponctuelle, suivi de terrain durable, au « ras-du-sol », réinterprétation de savoirs anciens sous forme de mémoires environnementales, transmission du foncier à de jeunes agriculteurs, par exemple).

La vision systémique et écologique se retrouve à propos de la forêt dont les problématiques sont très voisines de celle de l'espace agricole, comme en témoigne

[288] Lévy (2013g) propose de considérer l'espace comme un marqueur particulièrement puissant et radical de la ruralité par rapport à d'autres civilisations non rurales. Il dégage quatre caractères essentiels : 1- une vision du monde en termes de surface ; 2 – une logique d'accumulation par la *terre*, qui structure un système signifiant ; 3 – Un fonctionnement communautaire et territorial structuré par des activités « ancrées au sol », impliquant d'un même mouvement tous les aspects de la vie ; 4 – un centrage sur la production agricole, les villes se trouvant ainsi dans un rapport de dépendance vis-à-vis des campagnes. L'auteur précise cependant qu'il faut distinguer ces caractères généraux, d'aspects plus récents, tels que des dynamiques susceptibles de renforcer l'agriculture-branche mais aussi de déruralisation des sociétés et même, finalement, de l'agriculture.

l'énoncé « Rôle écologique, économique et touristique de la forêt » ou encore « Sensibilisation des propriétaires de forêts privées au travail en commun ».

La prégnance d'un imaginaire agricole ressourciste marqué par une géographicité de la surface autour des enjeux de production par unité conventionnelle et son usage déterminant pour nombre de dossiers de financements reste prégnant, comme l'est la conception de la parcelle forestière, où la verticalité et davantage concernée, celle des futs d'essences diverses et de leur croissance temporelle.

À ces enjeux bien connus des géo-anthroposystèmes montagnards, s'ajoutent les enjeux en termes de biodiversité et d'accès au réseau hydrique, la formulation de ce second enjeu insistant sur la demande sociale, voire certaines peurs rémanentes attachées l'élément « eau » dans les Pyrénées et son régime de crue, non sans une certaine hétéroglossie autour de la qualité de l'eau.

D'un point de vue socioécologique, les menaces expriment de manière globale un rapport à l'environnement de l'ordre des craintes, parfois excessives, médiatisées, d'origine globale et diffuse. Elles se situent bien entendu du côté de *l'environnement-problème* (pollution des nappes souterraines par les intrants agricoles, ou encore pollution des captages par l'exploitation forestière[289], ou encore aléas climatiques). La question des risques est déterminante, notamment relative aux glissements de terrain. Le conflit avec le rapport à l'exploitation de la forêt privée, les coupes rases et les pistes forestières et leur usage plonge ses racines dans un conflit ancien au cœur

[289] Une pollution bactériologique de l'eau à Aspet est survenue fin juillet 2017, privant la population d'eau potable pendant plusieurs semaines. Des travaux de déboisement en amont d'un captage seraient à l'origine de cette pollution bactériologique, attestant si besoin était, des relations systémiques existant entre problématiques socioécologiques. Réseau31. ASPET: levée d'interdiction de consommer l'eau. (23 octobre 2017). Récupéré de http://www.reseau31.fr/aspet-levee-dinterdiction-de-consommer-leau/

des rapports historiques entre société villageoise pyrénéenne et forêt, que certains évènements socioécologiques contemporains, telle cette pollution bactériologique de l'eau liée à un déboisement, viennent réactiver.

À ces enjeux agricoles, forestiers, s'ajoutent les enjeux portant sur la diversité biologique (flore et faune) en lien avec les ZNIEFF. Plusieurs énoncés portent attention à cette thématique. D'autres enjeux plus englobants, d'ordre patrimonial et d'ordre esthétique, se cristallisent notamment autour du paysage. Dans cette perspective, la présence de cet actant qu'est le mont du Cagire est essentielle, bien que diffuse. Il incarne la dimension culturelle, paysagère et esthétique de la communauté comme en atteste l'iconographie de la brochure de l'A21L[290].

En tant qu'emblème supportant l'identité du pays d'Aspet, il est susceptible d'être mobilisé pour des enjeux de reconnaissance communautaire, aussi bien interne qu'externe, unité autour d'un style de vie, partageant ce sentiment de la Nature dont l'actant « Cagire » est une médiation « natureculturelle » (D. J. Haraway, 2010). Il exprime cette médiance, avec la trajection qui l'accompagne, entre chaines métaboliques et chaines métaphoriques, par exemple à travers ces temporalités socioécologiques quotidiennes et quasi rituelles d'ordre météorologique, que partagent les habitants par ces métaphores anthropomorphiques (il a le chapeau, l'écharpe, par exemple, signes du temps qu'il fait, comme du temps qui passe, dans ce rapport au savoir socioécologique). Il cristallise un rapport au savoir socioécologique entre finitude humaine le long de la linéarité temporelle, et « permanence » géomorphologique, témoin des cycles temporels écologiques, comme

[290] L'A21L d'Aspet est en ligne à l'adresse suivante : Mairie d'Aspet. (2018).) *Agenda 21* Dans Tourisme. Développement durable : Mairie d'Aspet. Récupéré de http://www.mairie-aspet31.fr/fr/tourisme/developpement-durable.html

en attestent les entretiens (cf. section 5.4.2.1 – extraits relatifs au Cagire).

Enfin, certains énoncés mettent en question les normes environnementales nationales et européennes. Le compte rendu du quatrième atelier participatif pointe des commentaires d'habitants portant sur « la **menace** 'soumission aux normes nationales, européennes…' ». Le compte rendu précise que les discussions ont fait ressortir « la nécessité de dissocier la menace induite par les comportements normatifs, conformistes et les menaces liées aux règlementations » (A21L-c.r.GTAL4). De prime abord, l'interprétation rapide, voire simpliste, peut associer une telle défiance à un autre enjeu, celui de la dialectique ouverture/fermeture de la commune aux dynamiques territoriales plus vastes, associées à leur pouvoir menaçant la relative autonomie communale, par des normes venant de « loin », et imposées « d'en haut ». Mais de manière moins réductionniste et plus articulée, ces énoncés soulèvent l'enjeu que représente ce qui devrait être au cœur de ladite « gouvernance environnementale », la production de normes environnementales locales en contexte de recomposition territoriale (Giraut, 2002 ; Milot et Lepage, 2011 ; Salles et Leroy, 2013 ; Vanier, 2002a) (cf. section 1.2, non sans mettre en question les normes instituées de niveau national, avec le risque de faire le jeu de la logique néolibérale.

Dans une telle perspective, la pertinence d'une co-construction de savoirs, entre savoirs issus de l'expertise scientifique et savoirs socioécologiques des acteurs-habitants (savoirs locaux, d'expérience de l'habiter du territoire concerné) semble être une piste d'avenir pour les territoires, déjà ancienne dans d'autres domaines (Callon, 1998 ; Callon *et al.*, 2001)[291]. Or, force est de constater que malgré la diversité des

[291] Au Québec, les expériences nombreuses des Organismes de bassin versant (OBV) et la gestion intégrée de l'eau par bassin versant qui s'y trouve associée sont un exemple fécond, dont rendent compte les travaux de Milot et Lepage (Lepage *et al.*, 2013 ; Milot *et al.*, 2015, entre autres références).

savoirs des habitants et la pertinence de leurs expériences, voire expérimentations socioécologiques dont témoignent les chapitres des résultats, l'ingénierie participative de l'A21L et la volonté de maîtrise des élus n'ont laissé que de place à cet autre de la raison et du discours gouvernemental.

Cette rationalité gouvernementale s'est imposée sur la rationalité proprement dialogale par un usage du temps (*chronos*), peu respectueux des moments (*kaïros*) instituants et de la prise en compte de l'hétérologie du dialogue, « l'Autre de la raison et du discours ». L'expertise citoyenne a pourtant émergé lors de la bifurcation participative (cf. Figure 5.1 et section 5.1.2). Lors de la réunion avec le personnel de la mairie entre le quatrième et le cinquième atelier participatif (GTAL 4 et GTAL 5), plusieurs solutions ont été évoquées dans la perspective de la représentation sociale de l'*environnement-projet communautaire* qui domine, en tant que ce projet renforce l'autonomie socioécologique des habitants et tisse un collectif qui pense par des pratiques et des significations imaginaires de type bien commun, orientées sur la gestion commune de biens publics tels que la forêt ou la terre et sa pratique agricole, face à une municipalité qui en reste à des écogestes, adossés à des savoirs de type gouvernementaux. L'association « Aspet durable » va émerger avec pour fonction d'exercer un suivi, voire une surveillance de la mise en œuvre de l'A21L, tout en promouvant des actions dans une perspective écocitoyenne. Qu'il s'agisse de l'association citoyenne instituante ou du projet A21L institué, ces deux interventions ne semblent pas avoir été à la hauteur des espoirs suscités, encore qu'il soit difficile d'évaluer l'apprentissage qui en a résulté, voire caractériser ce même apprentissage.

6.1.3.4 Des conditions d'une rationalité socioécologique

Nous pouvons tenter de circonscrire une rationalité écologique émergente. En premier lieu, une telle « raison écologique » a déjà été réfléchie, notamment selon une perspective française, par Perret (2011). Celui-ci l'envisage sous la forme d'un plaidoyer, de manière documentée et critique de la « raison économique », qu'il caractérise par un paradoxe, celui de sa perfection qui se manifeste par

> […] son extraordinaire pouvoir de rationaliser l'existence individuelle et d'ordonner la vie complexe des sociétés à très grande échelle – qui la rend dangereuse, porteuse d'un autisme suicidaire […]. Sa cohérence et sa performativité tendent à nous faire croire que nous vivons dans un monde cohérent, alors que ce n'est pas le cas (Perret, 2011, p. 117).

Perret[292], malgré ses critiques à l'égard de l'hégémonie de cette « raison économique » et ses propositions pragmatiques pour une « raison écologique », prenant appui sur le principe de responsabilité de Jonas (1990), peine à sortir de ce modèle de la perfection incarnée par « la raison économique ». La « raison écologique »[293] repose selon cet auteur sur la volonté de durer, une projection universelle vers l'avenir comme fondement, qu'il oppose à des comportements irresponsables de type « après moi le déluge » (p. 119), retrouvant les propos de Latour (2017) dans *Où atterrir ?* Il associe également cette conscience temporelle au « catastrophisme éclairé », retrouvant « l'heuristique de la peur » de Jonas face au

[292] L'auteur est un ancien élève de l'École polytechnique, ingénieur et socio-économiste ayant publié plusieurs ouvrages dans ce champ. Sa critique de la rationalité économique n'en est que plus précieuse et souvent pertinente, mais en restant dans le cadre référentiel du développement durable.

[293] Perret (2011) précise non sans paradoxe après avoir énoncé que la « fausse symétrie, la rhétorique des 'trois piliers' du développement durable est peu éclairante », qu'il « ne prendra pas la peine de distinguer développement durable et écologie, l'adjectif 'durable' ayant implicitement pour sens premier 'écologiquement durable' » (p. 34).

danger des changements environnementaux auxquels les technosciences ont largement contribué, et le principe de responsabilité de l'humanité à l'échelle globale, jusqu'à l'individu, cherchant à intégrer les objectifs écologiques dans les repères de l'action quotidienne (« Gouverner par des gestes cohérents » [p. 265]). Selon Perret, sur le modèle de la mobilisation de la « raison économique », il convient de « cultiver l'intelligence écologique » (2011, p. 249), en tant que l'écologie est un savoir et une manière d'appréhender la réalité. Comme le succès et l'universalisation de la « raison économique » reposent sur l'auto-organisation, « l'auto-organisation de l'ordre écologique repose sur la responsabilisation qui est l'intelligence partagée des enjeux, l'intériorisation par chaque membre de la société des conditions de notre survie collective » (*ibid.*). À l'enjeu du regard porté sur le vivant autre qu'humain, il souhaite la promotion d'une culture de la complexité et de la transdisciplinarité à travers la démocratie participative et le dialogue entre savoirs d'expertise et savoirs issus de la contre-démocratie en référence à Rosanvallon (2006). Son plaidoyer s'achève par un retour sur l'idée de cohérence couplée au rôle de « l'exemplarité », notamment par l'État à travers « l'action sur les représentations et les valeurs à travers l'information, la formation et la persuasion, ce que l'on résume parfois par l'expression 'carottes, bâtons et sermons' » (p. 266). Nous retrouvons ici « l'action pédagogique » que Beillerot (1982) stigmatisait dans son ouvrage sur *La société pédagogique. Action pédagogique et contrôle social* et le rapport au savoir pédagogiste qui la caractérise. L'apprentissage collectif attendu passe sans surprise par la mise en œuvre de dispositifs exemplaires de cette « raison écologique », les agendas 21 locaux dans le cadre référentiel du développement durable (p. 262 et s.), dont l'État assure la légitimation « à travers un processus de labellisation qui doit vérifier que le projet s'inscrit dans les objectifs du développement durable » (p. 272).

Les résultats de cette recherche portant sur le cas de l'A21L attestent en grande partie de la mise en œuvre de cette « raison écologique » post-moderne ou plus exactement

de la modernité tardive. L'acte manqué de la validation de l'A21L par les élus pourrait être interprété, compte tenu de l'opposition de la plupart des habitants impliqués à l'ingénierie participative et ses effets en termes de mobilisation citoyenne − par ailleurs en partie partagée rétroactivement par les élus −, comme une stratégie de résistance politique à un dispositif de pouvoir-savoir, en tant que « dispositif d'efficacité » (rappelons que la méthode mise en œuvre par le *consortium* de bureaux d'études a marqué les acteurs-habitants par son efficience plus que son efficacité), pour reprendre l'expression de Dardot et Laval (2010, p. 405). Cela n'empêchant que de manière limitée la communication territoriale (cf. section 6.3.1), ni quelques apports même limités d'une participation oblique et d'un apprentissage social fragmentaire, diffus et discontinu.

Nous explorons ici l'hypothèse d'une rationalité socioécologique distincte de la « raison écologique » de Perret, avec donc des recoupements, au premier rang desquels, l'idée d'une « intelligence[294] partagée des enjeux » socioécologiques donc, mais ici. À partir de la situation étudiée à travers le cas d'Aspet, il s'agit de dégager succinctement ses principaux caractères émergeant de l'agir des habitants et de leurs pratiques discursives.

Elle est orientée vers l'idée d'autonomie socioécologique qui prend une forme temporelle idiorrythmique, entendue selon Barthes (2002, p. 39), comme forme distinctive dans l'instant, assumée par ce qui est mouvant, fluide, improvisée, par opposition à la fixité, voire à une certaine régularité de mouvements. Barthes indique que ce *rhuthmos* intervient dans les interstices, qu'il correspond à la manière dont le

[294] Nous n'ignorons pas la dimension pluri-sémantique de la référence à la notion d'intelligence. Une telle pluralité est féconde pour approfondir la réflexion sur ce sujet, par exemple, la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983) ou plus proche de notre sujet, celle des intelligences citoyennes de Hansotte (2013).

sujet s'insère dans le code social (ou naturel), en jouant de la fugitivité du code. Mais ce *rhuthmos* renvoie aussi aux formes subtiles du genre de vie, au contraire d'une cadence, même cassante. Selon Barthes, c'est parce que le rythme a pris le sens répressif qu'il a fallu lui adjoindre *idios* (propre, particulier). Or, qu'il s'agisse des modes d'habiter de certains habitants « néoruraux » appartenant au groupe dit des « écologistes » ou qu'il s'agisse des moments kaïriques instituants et collectifs intervenant dans la démarche participative A21L d'Aspet, ils manifestent cette volonté de rupture avec la temporalité aliénante du contrôle social. En effet, ces modes d'habiter recoupent sur le plan des significations imaginaires social-historiques de certaines utopies semi-érémitiques, en se déployant au sein des interstices de l'espace montagnard forestier, porteur de ce sentiment de naturalité ou son imaginaire de la *wilderness*. Mais dans le même temps, ces acteurs-habitants mettent en œuvre ces utopies de manière concrète, réelle ou discrète. Pour certains, ils mobilisent une énergie collective de l'ordre de l'entraide pour construire leur habiter respectif en partageant un rapport au savoir socioécologique pratique et un apprentissage parfois commun. Ces modes d'habiter en relative autonomie parfois mutualiste témoignent d'une praxis socioécologique qui expérimente des principes d'autonomie socioécologiques, exerçant un rôle de contraintes créatives, ou encore des solutions financières instituées, mais utilisées selon une logique mutualiste et coopérative pour certaines expériences, cherchant à minimiser au maximum la dépendance envers les institutions bancaires, piliers du système capitaliste. Pour rappel, lors de la bifurcation citoyenne, parmi les sujets discutés avec les élus notamment, il est question de l'opportunité de créer un collectif mettant en commun des terres et des pratiques agricoles et foncières autour de l'élevage (AFP)[295], de

[295] Une association foncière pastorale (AFP) est en effet une des actions de l'A21L, dans l'axe 4 (Renforcer l'attractivité d'Aspet) : « Étude de faisabilité d'une Association Foncière Pastorale ». Plusieurs AFP existent sur le territoire du canton d'Aspet, dont une, exemplaire à Arguenos depuis 1972 ou celle de Fougaron depuis 2017.

l'approvisionnement des cantines scolaires par une agriculture locale non industrielle, de la forêt privée et de l'idée de groupement forestier coopératif, de structures telles que le développement de scieries mobiles pour valoriser le bois au plus près des usagers. L'association citoyenne qui en résulte manifeste une représentation sociale et culturelle et un rapport au savoir environnemental du type *l'environnement-projet communautaire* (projet de cantines scolaires approvisionnées localement, par l'agriculture biologique, jardins communautaires, pedibus citoyen accompagnant les enfants à l'école à pied plutôt qu'en voiture, par exemple).

En cela, ces « innovations discrètes » (Albaladejo, 2005 ; Fournier *et al.*, 2014) (cf. note 263) recoupent un certain idéal, certaines croyances, non sans point commun avec le régime de vérité de la rationalité théorique, mais la praxis à l'œuvre témoigne d'un rapport au savoir pratique et praxique, plutôt du côté d'une rationalité pratique, exprimant une re-prise en main (maîtrise) de son « temps » en tentant d'influencer, d'agir sur le code socioécologique en jeu : par exemple, pour le cas de la démarche A21L, infléchir la dynamique dialogique du savoir environnemental.

La rationalité socioécologique s'étaye donc également sur la rationalité dialogique d'ordre dialogal, croisant une diversité de savoirs dans la pratique[296]. Elle recoupe en partie certaines propositions de Perret en jouant le jeu des démarches participatives, non sans frustration ni intentionnalité instrumentale pour certains groupes

[296] Des liens, entre rationalité socioécologique telle qu'envisagée et une rationalité théorique, semblent possibles. Il conviendra d'approfondir cette relation, notamment autour de l'idée d'un projet théorique que l'on cherche à expérimenter.

d'habitants[297]. Par ailleurs, le rôle fondamental de la temporalité est partagé. Mais pour les habitants qui mettent en œuvre cette rationalité socioécologique, elle semble plus diverse et ancrée dans l'agir local concret et non pas rejetée dans un avenir flou développementiste. Ce en quoi la rationalité socioécologique de ces habitants semble davantage pouvoir s'éclairer par la mise en œuvre d'une rationalité pratique, alors que la « raison écologique » de Perret semble plus sujette à des instrumentalisations, soumise par ailleurs à une rationalité technoscientifique et surtout gouvernementale, voire néolibérale insistant sur la responsabilité individuelle (mais pas uniquement) et une certaine peur instrumentalisée par le couple paradoxal des temporalités de l'urgence et de l'avenir.

La mise en œuvre d'une rationalité socioécologique se préoccupe d'instaurer une dialogique du savoir environnemental complète (interne par l'importance attachée à la réflexivité, elle semble attentive à l'autre de la raison et du discours, et dans un rapport interobjectif aux réalités socioécologiques). Les habitants inspirant cette rationalité socioécologique interrogent la plupart du temps le clivage sujet-objet dans leurs pratiques discursives, ou celui de nature-culture, de scientifique et profane, par exemple. De tels clivages sont travaillés par le dialogue des savoirs constitutifs du savoir environnemental qui porte donc intrinsèquement une critique, une transgression de toute mise en ordre des connaissances, organisés en domaines disciplinarisés par des clivages structurants hérités de la « raison moderniste » et contribuant à la « disqualification de l'habitant » et de ses savoirs, ou à tout le moins en découplant le statut d'habitant de celui de citoyen, dans la plupart des cas de démarches participatives (Faburel, 2013b ; Neveu, 2009). À noter que nous avons

[297] Pour rappel, Tim évoque ce jeu d'intérêts catégoriels (producteurs locaux et ambulants du marché autour de l'enjeu de l'agriculture biologique, et des porte-parole associatifs) dans les ateliers participatifs et des questionnements sur l'engagement politique pour un tel enjeu et celui des économies d'énergies. Le rapport final du consortium des bureaux d'études aurait réussi à bien rendre compte de ces différents intérêts.

également constaté à l'occasion du projet territorial de la CC3V, les mêmes discours disqualifiants à l'égard des savoirs des habitants, fussent-ils des élus, par exemple au sujet d'une inquiétude à l'égard de la pollinisation par les abeilles, ou encore une requalification des savoirs socioécologiques par la rationalité gouvernementale qui va au-delà d'une conception de l'environnement dite de « l'air pur et des petits oiseaux », *topos* dont la formule circule souvent dans le milieu politique et permettant de prendre une position à distance de la mouvance écologiste pour ne pas heurter le milieu agricole traditionnel, allié privilégié des élus ruraux jusqu'alors.

En conclusion, considérant la multirationalité de tout acteur, les habitants mobilisent une diversité de rationalités laissant entr'apercevoir cette intelligence partagée des enjeux socioécologiques, témoignant d'un véritable auto-engendrement de ces rationalités qui ouvrent sur une autocréation de la raison qui n'est en rien une essence qui aurait été découverte ou instaurée, comme le rappelle Foucault. Mais toujours suivant Foucault qui prend soin de dissocier rationalité et raison, en tant que justement les acteurs de pouvoir, notamment du pouvoir politique, instrumentalisent cette idée de raison. En effet, la « raison écologique » semble reproduire ce clivage structurant entre raison et déraison, par la difficile prise en compte de « l'autre de la raison et du discours » au sein des démarches participatives instituées, au profit d'une rationalité gouvernementale adossée à ses savoirs dont la légitimité technoscientifique, sur une rationalité socioécologique plus orientée par une rationalité pratique. Or, suivant Descombes *et al*. (2011), la rationalité pratique n'exige pas l'uniformité des conclusions, et trouve sa légitimité dans la possibilité itérative de modifier, voire de contester les finalités de l'action, de les mettre en question par une participation continue des habitants à la décision ou à la gestion des entreprises humaines en relation avec les réalités socioécologiques. Par ailleurs, et toujours suivant Foucault (2001h), nous voyons à l'œuvre avec la démarche A21L ce pouvoir épistémologique transversal en tant que pouvoir d'extraire des individus un

savoir, et d'extraire un savoir sur ces individus soumis au regard et déjà contrôlés par les différents pouvoirs institutionnels à l'œuvre, en demandant à ces mêmes individus de produire un discours sur eux-mêmes, leur existence, leur travail, leurs affects, et ici, leur habiter, au service d'un écopouvoir et de sa rationalité travaillée par la tension entre rationalité technoscientifique et rationalité socioécologique, cette dernière d'origine militante selon Lascoumes (1994).

Mais ce pouvoir épistémologique se trouve redoublé par un assujettissement qui agit par la contrainte temporelle, par « l'extraction maximale de temps » (Foucault, 2001h, p. 1484), ici, la mobilisation sur le « temps libre » des citoyens, sous la forme d'une *mise au travail des citoyens*[298], selon une hétérorythmie efficiente, mais non dialogale, non sans exprimer un rapport pédagogiste au savoir, justement pour extraire et formaliser ce même savoir environnemental (cf. section 6.2).

D'un point de vue géographique, Alexandre et Mounet (2008) ont montré en effet, que l'action publique a tendance à agir de plus en plus par les temporalités, considérant le temps comme un élément majeur sur lequel elle procède pour harmoniser les visions du territoire et arriver à lisser les conflits de représentations autour d'un processus de territorialisation envisagé dans une temporalité du futur. Mais à la différence de leur conclusion, il n'est pas certain que l'action publique paraisse plus abstraite et moins contraignante qu'une action par l'espace aux habitants. Temporalités et territorialités semblent étroitement liées par le savoir environnemental et sa matrice rationalité-identité-sens. En effet, il est probable que de tels dispositifs participatifs permettent d'éviter de traiter les problèmes soulevés par le

[298] Plusieurs documents relatifs aux comptes rendus de la démarche A21L, qu'il s'agisse de communication interne ou externe manifestent dans leur pratique discursive, cette mise au travail des citoyens (cf. section 4.3.3.3).

conflit (Rémi Barbier et Larrue, 2011; Blatrix, 2000 ; Blondiaux, 2008a ; Dahrendorf, 1972 ; Fourniau, 2007b ; Gourgues *et al.*, 2013) conflits d'usages et de représentations au cœur d'enjeux territoriaux de premier plan, structurant toute démocratie locale. En outre, cette neutralisation du conflit participe du contournement de la complexité suivant Alexandre et Mounet (2008), se reportant sur des enjeux secondaires et techniques, en jouant de l'abstraction temporelle, ce qui n'est pas sans rappeler en partie la situation du cas étudié de l'A21L D'Aspet.

6.2 Les enjeux politiques relatifs à la dynamique dialogique lors de l'A21L

Cette section tente de cerner les enjeux de pouvoir relatifs au dialogue des savoirs intervenant dans et à l'occasion de la dynamique du savoir environnemental mise en œuvre dans et à l'occasion de la démarche participative de l'A21L d'Aspet. Si nous puisons à plusieurs sources d'inspiration, la perspective foucaldienne sera privilégiée pour envisager les relations de pouvoir ou le système savoir-pouvoir, dans lequel la temporalité constitue un enjeu majeur, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de problématiques environnementales territorialisées, s'inscrivant dans le cadre référentiel du « développement durable », et au-delà de celui-ci, au regard des changements environnementaux en cours.

6.2.1 Une nécessaire perspective critique et praxique

Nous croiserons donc tout à tour des enjeux recoupant le politique (*polities*), la politique (politics) et les politiques publiques (*policy*). Classiquement, le premier aspect se trouve adossé à la sociologie politique, le second aspect à l'analyse des politiques publiques, le dernier enfin se situe plutôt du côté de la théorie politique

(Leca, 2012). Il convient cependant de tenir compte de la fabrique des faits (*policy matters*) autrement plus complexe et impliquant une diversité d'acteurs : l'autorité publique confie à des tiers, publics et non publics, voire mixtes, un mandat d'exécution sur le terrain, comme c'est le cas pour l'A21L. Par ailleurs, comme le rappelle Thoenig (2014), les travaux de Muller (2000, 2018) ont montré que la politique publique prend la forme d'un programme spécifique porté par une autorité gouvernementale de deux manières, par les pratiques matérielles (construction d'infrastructures, allocations de subventions par exemple) et immatérielles (campagnes de communication institutionnelle, discours, propagation de normes et de cadres cognitifs), dont les pratiques discursives.

Dans cette perspective praxique, mais aussi pour notre recherche d'un point de vue analytique, nous nous sommes appuyé sur les travaux de Foucault (2001h) qui envisage de manière spécifique le pouvoir politique :

> […] il n'y a pas un pouvoir, mais [que], dans une société, il existe des relations de pouvoir extraordinairement nombreuses, multiples, à différents niveaux, où les unes s'appuient sur les autres, et où les unes contestent les autres. Des relations de pouvoir très différentes viennent s'actualiser à l'intérieur d'une institution […] (p. 1510).

Nous aborderons donc le pouvoir politique en termes de relations de pouvoir (logique, processus et forme) intervenant dans le contexte du cadre référentiel du développement durable et de ses corollaires, en particulier la participation et la gouvernance environnementale qui cadre la mise en œuvre des politiques publiques en lien avec le territoire. Cet horizon théorique foucaldien détermine certains choix méthodologiques tels que l'analyse de discours institutionnel, comme théoriques, tels que l'articulation nécessaire entre *dispositifs de pouvoir* et *appareils de savoir*, concepts opérationnels qui nous ont aidé à cerner le système savoir-pouvoir, autrement dit, les relations de pouvoir, s'inspirant des travaux de Foucault.

Par ailleurs, Foucault insiste sur le risque d'identifier et de rabattre le pouvoir sur l'oppression. Il insiste sur le fait que les relations de pouvoir sont multiples et s'actualisent dans leur dynamique dans les institutions, ce qui n'est pas sans suggérer les débats sociologiques d'ordre épistémologique sur le rôle (premier ?) des institutions sur les catégories mobilisées dans le raisonnement des acteurs, en référence aux travaux de Durkheim et Mauss permettant d'éclairer les rationalités à l'œuvre, davantage étudiées par Weber. De manière subtile, entrant dans l'économie du désir plus en lien avec la sphère psychique et pour dépasser l'idée réductrice d'un pouvoir exclusivement oppressif ou seulement négatif, Foucault argumente en rappelant que « le pouvoir procure du plaisir, au moins à certaines personnes » (p. 1510) et que le pouvoir peut créer, notamment des connaissances, par exemple à travers la procédure de l'enquête qu'il étudie selon une perspective historique. Dans cette perspective nuancée, nous rappellerons les remarques critiques de Rui (2013) au sujet d'un usage foucaldien dans les recherches portant sur les démarches participatives, à savoir les capacités de résistance et de subjectivation politique autonome qu'autorise la sphère publique pour les acteurs concernés (cf. section 2.3.4.3).

Enfin, Foucault associe étroitement savoir, connaissance (domaine de, sujet de notamment) et pouvoir, la conjonction du savoir et du pouvoir permet au savoir d'être utilisé comme une force, et au pouvoir de se cristalliser dans des savoirs. La connaissance est davantage centrée sur l'objet (les domaines et les classifications, les champs académiques et leurs pratiques, notamment discursives, leurs rationalités) et résulte d'une longue lutte et d'un long compromis. Cette lutte et ce long compromis

historique renvoient et relient l'individu − en tant que « sujet de connaissance »[299] − à ses pulsions, ses prises de positions sociales, son rapport à l'objet de connaissance et à la vérité et de désir. Ce désir de contrôle, comme le rappelle judicieusement Foucault à la suite de Nietzche, n'exprime pas tant une volonté de rapprochement que de mise à distance, de volonté de s'éloigner de l'objet (de désir, de connaissance). Autrement dit, se joue ici une tension entre désirs de contrôle et de ne pas contrôler, au cœur de cette figure de l'apprendre structurée par l'appropriation, constitutive du sujet.

Par ailleurs, Foucault analysant les fonctions d'assujettissement d'institutions de séquestration évoque un pouvoir épistémologique : « pouvoir d'extraire des individus un savoir, et d'extraire un savoir sur ces individus soumis au regard et déjà contrôlés par ces différents pouvoirs » (Foucault, 2001h, p. 1487). Le paragraphe analysé d'Action 21 rend compte de l'intentionnalité aux plus hauts échelons internationaux, dès 1992, de mettre en œuvre un tel pouvoir épistémologique à travers la déclinaison territoriale des A21L (cf. section 1.2.1.1). Bien entendu, il faut entendre par intentionnalité, non pas un complot des élites internationales, mais un système d'intentionnalités marqué par une épistémè au sens foucaldien (un système de

[299] Foucault (2001h, p. 1407) définit le sujet de connaissance comme réalité historique constituée par des relations de pouvoir et de savoir, ce sujet ayant « lui-même une histoire, la relation du sujet avec l'objet, ou plus clairement, la vérité elle-même a une histoire ». Ainsi, étudier les pratiques sociales − notamment les pratiques discursives étroitement associées à l'expression d'un savoir qui se trouve par là spécifié − permet de cerner des domaines de connaissances ou des domaines de savoir en émergence, « faisant apparaître de nouveaux objets, nouveaux concepts, nouvelles techniques, mais aussi font naître des formes totalement nouvelles de sujets et de sujets de connaissance », tel que par exemple l'éducation au sens large, ou encore la psychanalyse, la psychologie en tant que domaines favorisant une réflexivité et un assujettissement participant à la construction d'un « sujet de connaissance ». Un sujet de connaissance existe donc en tant qu'il est tramé historiquement dans des relations de pouvoir/savoir, telles que les pratiques sociales et notamment discursives le manifestent, exprimant par là même, un rapport au savoir historicisé, en tant que « le sujet se constitue à l'intérieur même de l'histoire, et qui est à chaque fois fondé et refondé par l'histoire » (p. 1408). Or, Foucault considère que cette relation entre un sujet de connaissance qui se constitue et une histoire des régimes de véridication, est de nature à ouvrir sur une « critique radicale » du sujet humain par l'histoire.

discours, notamment scientifiques et de leurs relations caractérisant une époque). Ce pouvoir épistémologique est étroitement associé à une fonction qui traverse les relations de pouvoirs propres à la modernité, celle du contrôle institutionnel de l'exhaustivité des temporalités des êtres humains par leur mise en marché autour de l'idée de la rentabilité (savoir économique productiviste), autorisant la formalisation de nouveaux savoirs sur les individus pour les contrôler (par exemple autour des notions de productivité, de rentabilité, d'efficience, notions « internalisées » par les individus).

Toujours dans une perspective praxique, mais ici plus axée sur le passage à l'action, nous avons mobilisé les travaux de Castoriadis. Sa réflexion praxique est, elle aussi, historicisée et centrée sur la Grèce ancienne. Il va plutôt définir ce qui ressort du (*le*) politique comme la dimension de *pouvoir explicite,* toujours présente dans toute société. Autrement dit, il s'agit de l'institution de la société et ses significations imaginaires sociales-historiques et les luttes de pouvoir, les intrigues qui vont avec, la gestion du pouvoir. Quant à *la politique,* elle renvoie davantage à ce que les Grecs anciens auraient *créé, la* politique, entendu comme la « mise en question explicite de l'institution établie de la société - ce qui présupposait, et cela est clairement affirmé au Ve siècle, qu'au moins de grandes parties de cette institution n'ont rien de « sacré », ni de « naturel », mais qu'elles relèvent du *nomos »* (Castoriadis, 1990, p. 155) (cf. section 2.2.4.4) Autrement dit, tout mouvement démocratique qui s'attaque ce pouvoir explicite et vise à le réinstituer. À ce titre là et pour rappel (cf. section 5.1.2). Castoriadis (1979) met au cœur du « cercle de la praxis » − en tant qu'elle est une modalité du faire humain − la question du savoir, mieux, du rapport au savoir en précisant que celui-ci, dans une telle pratique n'est pas l'application d'un savoir préalable en position d'extériorité et de maîtrise. La *praxis* manifeste un rapport au savoir praxique − pour notre sujet il s'agit d'un savoir de l'habiter (cf. section 1.3.4.4). Un tel savoir « militant » émerge de l'activité elle-même, des pratiques

quotidiennes. Il vise l'autonomie en même temps que la liberté d'agir et de penser, notamment. Cette perspective éclaire la dimension de résistance et d'autonomie des enjeux de pouvoir.

Dans la perspective de notre recherche, la centralité des temporalités dans les relations de pouvoir selon Foucault, à travers l'historicité du sujet de connaissance ou à travers les temporalités comme stratégies de contrôle du « travail » du sujet et plus largement de sa vie, ou bien encore leur centralité pour Castoriadis à travers l'importance du social-historique et des potentialités créatrices et instituantes du cercle de la praxis redoublent notre intérêt pour de telles réflexions et nous permettrons d'asseoir la discussion.

6.2.2 Un réseau de textes institutionnels du global au local

Nous avons vu que les A21L sont des projets territoriaux de développement durable tirés d*'Action 21*, programme d'application territoriale des principes issus de la conférence internationale de Rio de 1992. Dans un contexte de mondialisation néolibérale s'appuyant sur l'idée de gouvernance, ce texte programmatique se présente comme non contraignant en termes juridiques (droit mou ou *soft law)* (cf. section 1.2.1.1). Il s'agit néanmoins d'institutionnaliser les principes du développement durable à des échelons infranationaux (Vaillancourt, 2002) et à partir

des choix collectifs (*collective-choice situations*) pour reprendre le cadre d'analyse des systèmes socioécologiques d'Ostrom (2005)[300].

Le Tableau 6.2 propose une répartition des arènes d'action et des dispositifs institutionnels mettant en œuvre le cadre référentiel du développement durable. Nous ne pouvons entrer dans le détail du cadre d'analyse des systèmes socioécologiques proposé par Ostrom, mais ce tableau pourra servir de référence dans les propos à venir. D'ores et déjà, nous pouvons remarquer que le système de « gouvernance » s'appuie sur une rationalité discursive qui descend jusqu'à l'échelon local, non sans articulation avec une rationalité gouvernementale et économique, qui va mobiliser les outils de la démocratie délibérative.

[300] Les travaux de l'économiste Ostrom portent sur la nouvelle économie institutionnelle, et plus spécifiquement la théorie de l'action collective et la gestion des biens communs. Ostrom (2005, p. 3) définit les institutions (ou les repères institutionnels) comme « l'ensemble des prescriptions que les humains se donnent pour organiser toute forme d'interactions répétitives et structurées que ce soit au sein de la famille, du voisinage, des firmes, d'associations, du gouvernement ou de la société en général » (trad. Milot, cours ENV7140 - Principes de gestion intégrée des ressources – Diaporama « Gouvernance : lecture institutionnelle et rôle de l'État », hiver 2011, ISE-UQAM). Elle définit par ailleurs le concept de règles comme « un ensemble d'instructions pour créer une situation d'action dans un environnement particulier » (*ibid*., p. 17) (trad. lib.).

Tableau 6.2 Dispositifs institutionnels et échelles d'action

Dispositif à l'œuvre	**Situation selon le niveau d'analyse**	**Échelle géographique de fabrication**	**Échelle de temps**
Action 21	constitutionnelle[301]	internationale	Une décennie à un siècle, pas de temps lent
D2MIP	opérationnelle[302]	régionale	En continu
A21L	de choix collectif[303]	local	1 à 10 ans, pas de temps plutôt lent
Les 66 actions de l'A21L	opérationnelle	territoriale : du (micro-) local à l'ouverture régionale et au-delà	En continu

(d'après Ostrom, 2005 ; Williamson, 2000)

Par ailleurs, le tableau témoigne de l'enjeu du « pas de temps », peu pris en compte en règle générale. Williamson est plus précis qu'Ostrom à ce sujet. Un autre niveau d'analyse n'apparaît pas ici, le niveau métaconstitutionnel (*metaconstitutional situations*) pour Ostrom (2005, p. 59) ou le niveau de l'incorporé (*embedded level*) pour Williamson (2000, p. 597). Ils correspondent aux situations impliquant les habitudes et institutions informelles, les traditions, les normes et croyances, notamment religieuses, autrement dit les incorporations cognitives, culturelles, structurelles et politiques adoptées et dotées d'une forte inertie. Une telle inertie peut se déployer sur plusieurs siècles parce que ces systèmes de référence sont fonctionnels (comme dans les conventions), d'autres ont une valeur symbolique, alimentant des croyances et beaucoup sont étroitement liés à des institutions complémentaires (formelles ou informelles) selon Williamson (2000, p. 598). Or, il

[301] Les actions prises par les individus affectent directement les règles qui affectent les situations de choix collectifs (trad. lib.) (Ostrom, 2005, p. 59).

[302] Les actions prises par les individus affectent directement les variables de l'état du monde (trad. lib.) (Ostrom, 2005, p. 59).

[303] Les actions prises par les individus affectent directement les règles qui affectent les situations opérationnelles (trad. lib.) (Ostrom, 2005, p. 59).

apparaît selon ces auteurs que ce niveau renvoyant au(x) système(s) de référence des acteurs est peu analysé (Ostrom, 2005, p. 58 ; Williamson, 2000, p. 596).

Une des actions privilégiées pour influencer ce système de référence est l'action pédagogique. L'analyse discursive de l'extrait du chapitre 28 (cf. section 1.2.1.1) avec l'ambigüité d'une logique éducative entre modèle instructionniste et modèle du débat public (*ANNEXE A*) visant le consensus[304], atteste de l'intentionnalité et de la rationalité instrumentale évoquée par Foucault à travers ce pouvoir épistémologique : « pouvoir d'extraire des individus un savoir et d'extraire un savoir sur ces individus soumis au regard et déjà contrôlés par ces différents pouvoirs ». Plus largement, l'extrait atteste de cette conjonction du savoir et du pouvoir qui permet en effet au savoir d'être utilisé comme une force, et au pouvoir de se cristalliser dans des savoirs. La dimension éducative est en effet très présente au sein du programme Action 21, avec pour vocation principale de promouvoir le développement durable[305]. Pour le chapitre 28 portant sur la mise en œuvre des Agendas 21 locaux grâce aux collectivités territoriales, il constitue le nœud d'application des différentes mentions

[304] Le chapitre 28 d'Action 21 (http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action28.htm) évoque comme premier objectif dès 1996, celui de « mettre en place un mécanisme de consultation de la population et parvenir à un consensus sur un programme Action 21 à l'échelon de la collectivité », où l'on retrouve la performativité de l'énoncé d'ordre directif voire prescriptif, celui du consensus, mais autour du programme Action 21 et son cadre référentiel du développement durable.

[305] Le chapitre 36 porte spécifiquement sur la promotion du développement durable, autour de trois domaines d'activité : *36A. Réorienter l'éducation vers un développement durable* ; *36B. Sensibilisation du public* ; *36C. Promouvoir la formation*. Il est fait mention d'une éducation écologique en lien avec le chapitre 12 (*Gestion des écosystèmes fragiles : lutte contre la désertification et la sécheresse*) : *12F. Encourager et promouvoir la participation populaire et l'éducation écologique* […] ; également au Chapitre 14 (*Promotion d'un développement agricole et rural durable*) : *14D. Utilisation des terres en agriculture : planification, information et éducation* ; et également au Chapitre *13 (Gestion des écosystèmes fragiles : mise en valeur durable des montagnes) : 13A. Acquisition et renforcement des connaissances sur l'écologie et le développement durable des écosystèmes de montagne* (http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/).

de l'éducation issues des différents chapitres[306]. Il est précisé dans *les principes d'Action* de ce chapitre 28 qu'« elles [les collectivités territoriales] jouent, au niveau administratif le plus proche de la population, un rôle essentiel dans l'éducation, la mobilisation et la prise en compte des vues du public en faveur d'un développement durable ».

L'énoncé est constatif dans sa première partie, mais performatif de type directif, voire prescriptif dans sa dernière partie, ce qui génère une certaine ambivalence, un effet d'équivocité. Krieg-Planque (2012, p. 78) évoque ces textes institutionnels « relevant d'infra-normes (codes de conduite, normes, certifications par exemple) qui aboutissent à l'élaboration d'une '*soft law'* ou 'droit mou' et sont souvent riches en performatifs : 's'engager à', 'souscrit à', 'se déclare en faveur de'… ». Delmas-Marty (2004a, 2004b) a mis en perspective théorique « droit mou », ou encore souple (*soft law*) et « droit flou »[307] selon son expression. Ce droit flou n'est pas tant un élément néfaste pour le droit (l'expression droit flou paraît antinomique), mais plutôt une ressource face au pluralisme juridique et à la prolifération de sources et de normes. Ce flou discursif ou conceptuel associé aux textes de loi et textes institutionnels pourrait ménager selon Delmas-Marty « une marge nationale, variable dans le temps et dans l'espace » (p. 56), aller dans le sens d'« un universalisme juridique – et pas seulement éthique – qui ne traduise pas une conception hégémonique du droit » (p. 119). Où l'on retombe sur la tension entre relativisme pluraliste et glissement vers un relativisme impérialiste, « qui tend à se confondre avec une conception impériale

[306] Le dernier article du chapitre (http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action28.htm) mentionne : « 28.7 Ce programme devrait faciliter les activités de renforcement des capacités et de formation déjà prévues dans les autres chapitres d'Action 21 ».

[307] À noter que la réflexion de cette auteure à partir du concept de droit flou se fait englobante par rapport au droit mou, souple, notamment dans ses hypothèses entre relativisme et universel, mais sa réflexion reste cependant campée au regard du droit pénal, ce qui est assez différent des normes de type *soft law*.

de l'universalisme » (p. 215). Il est possible ici, de faire l'hypothèse que ce programme Action 21 dans sa perspective de déclinaison jusqu'aux Agendas 21 locaux, est porteur d'une certaine hégémonie idéologique et politique, par son cadre référentiel du « développement durable ».

En effet, à la suite des travaux de Muller (1985, 2005, 2018) notamment, il est possible d'avancer que, grâce à l'intertextualité dense des textes institutionnels faisant la promotion du cadre référentiel du développement durable, et des financements afférents, ceci du global (Action 21) au local (A21L et ses actions) en passant par des textes et pratiques discursives portés par l'expertise des bureaux d'études au niveau régional notamment − en lien avec les administrations et agences publiques (ARPE, ADEME) – un dispositif de pouvoir largement discursif prend forme (cf. section 2.3.4.3). Foucault (2001i, p. 299) considérait en effet que « le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments ». Or, ce réseau se dessine, de l'arène constitutionnelle de niveau international, à l'arène locale de l'A21L d'Aspet où se manifestent les choix collectifs de la communauté locale, largement contrôlés par les bureaux d'Études et leur efficience. Cette capacité opérationnelle de niveau régional pèse sur l'opérationnalité de la situation locale, et donc le système socioécologique en jeu. Ce faisant, le processus de saut d'échelle ou de re-scalarisation (*jumping scale*) contourne le plus souvent l'échelle nationale. Reste à apprécier la dynamique dialogique à l'œuvre au niveau de la situation locale, afin de discuter d'un tel dispositif de pouvoir mobilisant un mécanisme de savoir, au cœur duquel se situe l'action pédagogique de promotion du développement durable, sans négliger ses effets en termes d'assujettissement, mais également de résistance.

6.2.3 Le système savoir/pouvoir en jeu dans l'A21L d'Aspet

Pour cerner les enjeux politiques au sens des relations de pouvoir, nous faisons jouer le système savoir pouvoir tel que proposé par Foucault, articulant dispositif de pouvoir et mécanismes de savoir, sachant qu'un dispositif de pouvoir englobe les mécanismes de savoir (cf. section 2.3.4.3). Ce cadre interprétatif porte bien sûr l'A21L en tant que démarche participative et projet territorial appliquant le cadre référentiel du développement durable au niveau local des territoires de vie.

Pour rappel, le système savoir/pouvoir s'exprime par des dispositifs qui sont de nature matérielle ou idéelle, des pratiques, des discours, mais aussi par des tensions entre rationalités ou *par* ou *au sein* d'une rationalité dominante (cf. section 7.1). Foucault désigne initialement par *dispositifs de pouvoir* des mécanismes de domination ou opérateurs matériels de pouvoir, c'est-à-dire des techniques, des stratégies, et des formes d'assujettissement mises en place par le pouvoir. Il précise que les dispositifs sont de nature hétérogène et peuvent correspondre autant à des discours que des pratiques, des institutions que des tactiques mouvantes, ou encore des aménagements, des décisions règlementaires, des lois ou des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, etc. « Bref, du dit aussi bien que du non-dit […]. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments » (Foucault, 2001i, p. 299).

Les *appareils de savoir* sont parties prenantes des dispositifs de pouvoir et visent une mise en ordre du discours (ceux fonctionnant comme vrai et faux) et au-delà, du monde, par le contrôle de la circulation des savoirs sous la forme d'opérations techniques de rationalisation et de disciplinarisation mises en œuvre par des formes de gouvernement et des procédés disciplinaires (gouvernementalité). Nous aborderons dans un premier temps les mécanismes de savoir et les enjeux qu'ils

soulèvent en termes de dialogique du savoir environnemental, puis nous envisagerons de tels enjeux à partir du concept de dispositif de pouvoir, et enfin, nous évoquerons les enjeux à la lumière du rôle et de la place des temporalités environnementales.

6.2.3.1 L'appareil de savoir associé à l'A21L

De manière opérationnelle, les appareils de savoir contribuent à la mise en œuvre des stratégies qui visent à contrôler la production, la circulation des savoirs, et leur rationalisation. Ces stratégies visent la disciplinarisation touchant aussi bien les connaissances, le savoir et donc des individus eux-mêmes, qui deviennent par des logiques d'assujettissement (formes, techniques, pratiques modes), des objets de savoirs. En effet, cette disciplinarisation est mises en œuvre par des formes de gouvernement et des procédés disciplinaires qui visent la production d'un discours de savoir sur les individus, objectivés, catégorisés, anticipant toute opération de subjectivation. De telles stratégies obligent par là même les individus à produire un discours sur eux-mêmes, sur leur existence, leur travail, leurs affects, leur habiter, etc. De manière opérationnelle, nous avons considéré qu'ils se composaient de deux attributs, (1) les mécanismes de disciplinarisation du savoir, portant sur la division en catégories, en disciplines, en champs de connaissances notamment, une mise en ordre du discours donc ; (2) les instruments effectifs de cumul du savoir, renvoyant à des techniques d'archivage, de conservation et d'enregistrement, de méthodes d'investigation et de recherche, d'appareils de vérification, etc.

Le lancement de l'A21L par la « phase de sensibilisation au développement durable » atteste de l'intentionnalité pédagogique qui accompagne la démarche participative. Dans cette première phase de sensibilisation au développement durable, les agences régionales environnementales sont très présentes pour encadrer le lancement de la

démarche participative. Cet encadrement mobilise des instruments de savoir orientés sur la sensibilisation au développement durable, comme la plaquette de communication « L'Agenda 21 : des réponses à vos questions », simulant un dialogue de type questions/réponses entre les experts de la démarche A21L et les habitants, mais également l'exposition pour sensibiliser les habitants au développement durable intitulé « le progrès sans dérailler »[308].

Les questions de cette plaquette sont simplifiées à l'extrême, attestant de l'intentionnalité pédagogique jusqu'à l'extrême. Par exemple, « Un Agenda 21 pour Aspet, qu'es aco ? À quoi ça sert ? Comment c'est construit ? » (A21L-R.Q.). La langue est familière, utilisant la langue autochtone, contribuant au rapprochement de l'initiative globale (Action 21) à l'agenda 21 local d'Aspet.

Au sujet du cadre référentiel du développement durable, il est présenté de la manière suivante :

> **Le développement durable, qu'est-ce que c'est ?**
> C'est gérer l'utilisation de l'ensemble des ressources pour qu'elles ne s'épuisent pas, que tout le monde en profite et que nos enfants et petits-enfants en profitent encore mieux que nous. Il s'agit de tenir compte autant des aspects économiques, sociaux, culturels qu'environnementaux. (A21L-R.Q.)

[308] Pour rappel, cette phase de sensibilisation (*ANNEXE E*) comprend également une enquête auprès des habitants dont nous avons vu qu'elle avait une double fonction qui témoigne du pouvoir épistémologique à l'œuvre, celle de s'instruire des habitants, d'extraire un savoir de ces mêmes habitants et de sensibiliser et conscientiser ces mêmes habitants au cadre référentiel du développement durable, non sans biais méthodologiques et éthiques importants. S'y ajoute une enquête menée auprès de scolaires (la directrice de l'école sera d'ailleurs sollicitée comme « partie prenante » de cette phase), le premier forum participatif et son affiche, ainsi que plusieurs articles de presse et lettres aux habitants, ainsi qu'un suivi assuré par le comité de pilotage.

Le questionnement pédagogiste ouvre sur une définition du développement durable qui met en valeur la représentation sociale de *l'environnement-ressource*, hégémonique donc, avec la référence à la temporalité du projet tournée vers l'avenir, mobilisant la dimension affective, non sans lien avec une résonnance pédagogique, avec la référence aux enfants, qui joue un rôle d'impératif moral. Cette plaquette tout particulièrement, témoigne d'un rapport au savoir pédagogiste, caractérisé par un rapport d'autorité, sous-tendu par le modèle instructionniste (Callon, 1998) et le modèle du déficit (*deficit model*)[309] qui lui fait écho. Pour rappel, la dénonciation d'un tel rapport pédagogique existe au sujet des démarches participatives (Barthe, 2005 ; Blatrix, 2012 ; Fourniau et Blondiaux, 2011 ; Godbout, 1983 ; Vitiello, 2008, 2013). Un tel rapport pédagogiste a très tôt été dénoncé et problématisé au sein de l'éducation des adultes (cf. section 1.3.4.3). Comme en témoigne la plaquette de communication et les extraits choisis, le rapport au savoir pédagogiste est un rapport dérivé et transformé du rapport parental le plus manifeste, qui assoit un rapport de pouvoir, d'assujettissement, par une infantilisation qui fait jouer le « souvenir » du rapport parental. Par ailleurs, toujours suivant Beillerot (1982), un tel rapport est fondamentalement lié au travail d'une pédagogie pour l'adhésion sociale passant par une individualisation qui joue contre l'élaboration d'un esprit critique, qui lui, est collectif. « Savoir et ne pas se soumettre est considéré comme une trahison sociale […] ne pas se soumettre est trahir l'avenir et le présent […] » (p. 204). Nous retrouvons le schéma qui sous-tend l'action pédagogique accompagnant la démarche participative de cet A21L, avec l'appel à l'impératif moral des enfants au cœur de la temporalité du développement durable. Cette recherche d'adhésion sociale rejoint les travaux de Reboul (1977) sur l'endoctrinement et le ralliement idéologique. Et ce d'autant plus que les deux enquêtes menées auprès des adultes et auprès des enfants

[309] Pour rappel, le ou les modèles du déficit stigmatisent les insuffisances humaines et autres carences dans les connaissances et les capacités de raisonnement de « profanes » qui limitent la compétence du public à participer efficacement aux décisions complexes (cf. section 1.2.2.2).

mélangent les genres, instrument de savoir d'ordre « scientifique » visant le recueil de données, fussent-elles des « perceptions » et instrument de savoir d'ordre pédagogique au service de la diffusion du cadre référentiel du développement durable et de ses effets de cadrage. Lors d'une réunion de travail intervenant au tout début e la démarche A21L précédant le lancement de l'enquête auprès des habitants, l'enquête est présentée comme un outil de sensibilisation au développement durable, usage condamné par la personne chargée de mission qui reste sur l'idée d'un outil de diagnostic qui devrait être essentiel et à ce titre, « retravaillé » (CAH-SUI-Cl : 8), ce qui ne sera pas possible ou de manière très superficielle.

Toujours dans cet ordre d'idée, nous mentionnerons dans le compte rendu du 1er forum participatif, entre autres, de « 'petites' actions concrètes, comme favoriser la convivialité ou sensibiliser à l'utilisation abusive de certains services, qui peuvent permettre de sensibiliser au développement durable et donner à chacun l'occasion de se prendre en charge […] » (A21L-c.r.F.P.). Le rapport pédagogiste cantonne les habitants à de « petites » actions concrètes, sur des enjeux secondaires, ayant peu de rapport avec l'environnement, mais mettant en cause l'idée de service public par un soi-disant usage abusif ou encore appelant à une responsabilisation individuelle, retrouvant en cela le processus d'individualisation qui s'inscrit dans une rationalité néolibérale.

Nous rappellerons par ailleurs qu'une enquête auprès des enfants a été menée en lien avec une sensibilisation au développement durable, plus clairement assumée que dans l'enquête auprès des adultes.

Ce rapport pédagogique apparaît également à travers l'information diffusée aux habitants par voie de presse (journal régional). Un article de la presse régionale évoque l'exposition sur le développement durable qui intervient dans la phase de

sensibilisation, à l'aide d'« une quarantaine de panneaux illustrant les différents domaines de réflexions autour du développement durable l'alimentation, la gestion de l'eau, le traitement des déchets, les transports, l'énergie bien sûr, mais aussi le développement équitable et la démocratie participative » (A21L a.p. PJ). Les différents partenaires financiers sont rappelés (Union européenne et agences environnementales), ainsi que la municipalité et la personne chargée de mission). Par ailleurs, la première phrase témoigne d'un défigement de la formule du développement durable *penser global, agir local* : « Une idée qui a fait son chemin depuis Rio de Janeiro jusqu'au pied du Cagire, et qui prend la forme d'une exposition dans la grande salle de la Mairie ».

La mobilisation formulaire du slogan du développement durable (*penser global, agir local*) conforte cette stratégie de saut d'échelle (*jumping scale*) qui a tendance à court-circuiter l'État, ici en termes discursif et symbolique. Le fonctionnement formulaire du développement durable (Krieg-Planque, 2010a) joue à plein, par son slogan dont le flou relatif du contenu autorise une certaine créativité discursive. Dans l'article de presse annonçant l'exposition sur le développement durable, le défigement de son slogan vise le rapprochement des échelles selon une substance socioécologique, du global (Rio) au local (le pied du Cagire), par le langage et ses ressources métaphoriques qui symboliquement évoquent les chaines métaboliques qui unissent les dynamiques socioécologiques planétaires à celles vécues localement. Cet énoncé en tant qu'il est un *topos*, constitue ici un schème logico-discursif à caractère argumentatif, installant un scénario. Cette séquence d'actions met en situation une interaction d'ordre dialogique entre un toponyme Rio, présupposant un évènement discursif mondial associé aux problématiques environnementales et au cadre référentiel du développement durable – la conférence de Rio en 1992 et le programme Action 21, et la localité d'Aspet située au pied du Cagire, mobilisant cet actant socioécologique, en tant qu'il traduit la métonymie de la municipalité, le symbole

d'un signe, celui du ralliement de la population. Un autre rapport émerge ici, d'ordre anthropologique, tout aussi symbolique, mobilisant les significations imaginaires sociales-historiques du pouvoir, dessinant un trajet descendant de la ville mondiale et son ordre discursif global, au pied du Cagire, non sans incarner une majesté, celle toute symbolique de la montagne dressée fièrement dans sa permanence qui incarne et protège la communauté, un ordre local. Ces associations métaphoriques jouent un rôle déterminant dans le processus de « naturalisation des conventions » institutionnelles décrites par Douglas (1999). Cette auteure précise non sans un humour provocant que ce processus de naturalisation institutionnelle fait d'une simple complémentarité une hiérarchie politique (p. 69). Un tel processus fonctionne largement par « *analogie* qui fonde la structure formelle d'un ensemble de relations sociales essentielles par référence avec le monde naturel ou supra-naturel, […] et par sa récurrence formelle lui permet d'être aisément reconnue et de tirer sa vérité d'elle-même » (p. 68). Un double trajet écosymbolique s'opère − mobilisant les chaines trajectives métaphoriques et métaboliques − et narratives – mobilisant des rapports au/de pouvoir, afin d'établir un principe naturalisateur nécessaire pour marquer la convention du sceau de la légitimité, et ainsi l'instituer, en évitant que la convention sociale ne soit transparente. Comme le rappelle judicieusement Douglas (1999, p. 72),

> […] les analogies fondatrices doivent rester cachées et l'emprise du style de pensée sur le monde de pensée doit rester secrète. […] Il s'agit d'analogies formelles, à même d'ancrer la structure abstraite des conventions sociales dans une structure abstraite appliquée à la nature, ainsi, les institutions parviennent à surmonter les difficultés initiales de toute action collective.

Nous sommes donc ici dans une pratique spatiale d'ordre discursif, une production discursive de l'espace traversée par des rapports de production, d'échange et de pouvoir suivant les propositions de H. Lefebvre (1974), qui ouvre sur une dialectique entre représentations de l'espace et espaces de représentation, ces derniers appréhendés à travers un symbolisme complexe, souvent non verbal, « l'espace vécu

à travers les images et symboles qui l'accompagnent, donc l'espace des « habitants », des « usagers », mais aussi de certains artistes, et peut-être de ceux qui *décrivent* et croient seulement décrire […]. Il recouvre ainsi l'espace physique en utilisant symboliquement ses objets (p. 49). Cet espace de représentation que H. Lefebvre associe dans le système capitaliste et néo-capitaliste aux espaces dominés, se trouve être l'enjeu de représentations de l'espace, « l'espace *conçu*, celui des celui des savants, des planificateurs, des urbanistes, des technocrates 'découpeurs' et 'agenceurs', de certains artistes proches de la scientificité, identifiant le vécu et le perçu au conçu » […]. C'est « l'espace dominant dans une société » (un mode de production), qui impose ces conceptions, tendant vers un système de signes verbaux élaborés intellectuellement (p. 48), qui vise le ralliement idéologique des habitants.

Le fonctionnement formulaire du développement durable et plus largement des pratiques discursives politiques joue non seulement avec l'espace, mais aussi avec les temporalités. La formule du titre « le progrès sans dérailler » mobilise un autre *topos* qui puise à la source de l'idéologie du progrès avec le symbole historique que représente le chemin de fer, et sa caution technique, promesse d'un développement fiable, de longs termes. Nous retrouvons la rationalité moderniste qui croise la rationalité gouvernementale mobilisant une rationalité discursive, non sans lien avec les bureaux d'études et les agences gouvernementales environnementales qui portent jusqu'à un certain point, la rationalité néolibérale. Le savoir produit par les bureaux d'études et la municipalité se trouve donc particulièrement contrôlé, dans cette première phase dite de sensibilisation au développement durable.

L'appareil de savoir mobilise des instruments de savoir dont nous venons de voir qu'ils cadrent les discours en jouant notamment d'un rapport d'autorité de nature pédagogiste. Ce rapport pédagogiste se trouve renforcé par une dynamique participative monodialogique qui relève surtout de l'entretien dirigé. Cet appareil de

savoir repose sur des stratégies visant à « discipliner » les savoirs et les acteurs associés. En termes de disciplinarisation, nous avons vu que les opérations de catégorisation des savoirs produits étaient mises en œuvre dès la phase de sensibilisation. Mais la phase de diagnostic « partagé » illustre davantage ce processus.

En effet, nous avons vu que l'enquête menée auprès des habitants cadrait les réponses des habitants[310], notamment autour de représentations sociales de *l'environnement-ressource* et de *l'environnement-problème* d'une part et d'autre part, orientaient les réponses autour d'écogestes, et du développement économique, limitant l'ampleur de la réflexion socioécologique à mener comme des solutions à envisager, non sans rappeler la référence elle aussi limitative aux « petites actions concrètes » qui seront évoquées lors du 1er forum participatif, en vue de la réalisation de l'A21L d'Aspet.

Ces instruments de savoirs encadrent les savoirs des habitants, témoignant d'un rapport au savoir de l'ordre de la maîtrise et du contrôle, notamment de l'imprévisible, à plus forte raison quand il s'agit de questions environnementales et de développement durable[311]. Beillerot qui étudie ce désir de maîtrise, l'associe à

[310] Nous rappellerons qu'à l'enquête menée auprès des habitants, une « enquête » a été menée auprès des scolaires, qui à partir de questions de type enquête, visait avant tout à faire la pédagogie du cadre référentiel du développement durable. Cependant, les échanges qui sont intervenus témoignent de réflexions fort intéressantes de la part des enfants, dont nous espérons rendre compte sous forme d'article.

[311] Beillerot (1982) qui étudie ce rapport au savoir de l'ordre du « désir de maîtrise » (chap. 8), cite un article du journal *Le Monde* intitulé « Pour une maîtrise du possible et une gestion de l'imprévisible », évoquant le rapport *Interfuturs* de l'OCDE (p. 148). Le développement durable est une réponse à cette imprévisibilité générée par la crise écologique et l'inquiétude quant à la temporalité pour y réagir (Métailié et Bertrand, 2006), avec les controverses et risques qui structurent désormais notre horizon quotidien (U. Beck, 2001 ; Godard *et al.*, 2002). À noter que de nos jours, la gestion même de cette incertitude est devenue objet d'un « avantage concurrentiel » tel qu'évoqué par l'ouvrage de Lugan (2013. *Manager l'imprévisible: Faire de l'incertitude un avantage concurrentiel*. Paris : Dunod).

cette « société de la volonté de maîtrise dont le fondement est le développement accéléré de la maîtrise de l'homme sur la matière, maîtrise de connaissance et d'exploitation ». Or, pour cet auteur, le rapport pédagogiste au savoir est consubstantiel à ce désir de maîtrise : « la maîtrise par le savoir et son enseignement est réponse à l'impuissance, c'est-à-dire discours au lieu et place de l'action » (Beillerot, 1982, p. 152), au moins dans un premier temps.

Les données issues de l'enquête seront croisées avec celles issues des ateliers participatifs et catégorisées comme « perceptions », implicitement moins fiables que les « données techniques », qui seront apportées par la personne chargée de mission aux bureaux d'études. Nous constatons donc que la « mise au travail » des habitants au service des bureaux d'études, permet à ces derniers d'utiliser ces données pour produire un discours de savoir sur ces mêmes individus soumis au regard et déjà contrôlés par ces mêmes bureaux d'études, anticipant toute opération de subjectivation et obligeant les individus à produire un discours sur eux-mêmes, sur leur existence, leur travail, leurs affects, leur habiter[312]. En toute cohérence avec les perspectives tracées par les travaux de Foucault, nous retrouvons ce qui a trait à la gouvernementalité néolibérale, en tant que celle-ci agit non plus sur le modèle traditionnel du gouvernement fonctionnant selon un pouvoir descendant adossé à l'injonction et à la sanction, mais davantage sur une « conception disciplinaire qui repose sur des techniques concrètes de cadrage des individus qui permettent de conduire à distance leurs conduites. C'est pourquoi l'instrumentation est au centre de la gouvernementalité » (Lascoumes et Le Galès, 2004, p. 20). À titre d'exemple, les comptes rendus des ateliers et des forums participatifs rendent compte de la « mise au

[312] Pour rappel, les citoyens sont loin d'être dupes à l'égard d'un tel dispositif. Par exemple : « … et la dame qui a fait son étude avec son PowerPoint, t'explique pendant deux heures, ta vie finalement, en noyant le poisson, et toi à la fin, tu n'en peux plus. Cette phase-là était vraiment improductive et démotivante » (Vb.Da).

travail » des habitants, élus et non-élus, à partir de la méthode mise en œuvre par le consortium de bureaux d'études. Dès le début, la démarche participative et sous-tendue par une sensibilisation au cadre référentiel du développement durable qui passe par l'exposition pour le développement durable intitulée « Le progrès dans dérailler » et les enquêtes menées auprès des habitants et des enfants. À la suite du 1er forum participatif au cours duquel des habitants devaient candidater pour participer au groupe de « travail » des acteurs locaux (GTAL), une lettre de la municipalité rappelle aux futurs membres du GTAL, les qualités de conduites attendues : « Votre engagement dans le groupe : implication, assiduité, appropriation de la démarche seront les moteurs essentiels de sa réussite ». Au-delà de l'injonction à l'appropriation de la démarche qui atteste d'un enrôlement idéologique plus que d'un libre arbitre participatif envisagé selon une rationalité pratique dont il paraissait normal de ne pas présupposer l'issue, comme gage de la créativité instituante des citoyens, les qualités attendues ne sont pas sans rappeler celle du monde scolaire sur les temps de classe. Cette infantilisation qui atteste d'un rapport pédagogiste au savoir, un rapport de pouvoir se retrouve tout au long de la démarche :

> La troisième partie de la réunion a consisté en un atelier de travail portant sur le thème des liens sociaux. Le groupe de travail s'est exprimé spontanément par rapport à ce thème en termes d'atouts et de faiblesses d'une part, puis en termes d'opportunités et de menaces d'autre part. Des relances sur des mots-clés ont été faites, en particulier sur la communication et la solidarité. (A21L-c.r.GTAL3)

> Un travail de groupe a ensuite donné lieu à la définition d'enjeux et de pistes d'actions pour l'Agenda 21 d'Aspet. Aux enjeux généraux du développement durable ont été ajoutés : activités, logement et démographie. Pour chaque enjeu, les participants ont rédigé des pistes d'action. Les actions menées par la ville ont également été affectées à chacun des enjeux. (A21L-c.r.GTAL4)

> L'organisation du forum a été abordée […], pour finaliser la mission et présenter l'Agenda 21 d'Aspet à la population (notamment les outils de suivi tels que les fiches actions). Il a été convenu que pour chaque axe, une action déjà engagée par la municipalité serait présentée par un élu. Cela permettra de montrer que cette démarche s'inscrit dans la continuité des actions engagées par la municipalité. (A21L-cr.G.T.)

> Pour chacune de ces actions, [la personne issue consortium de bureaux d'études] a fait ressortir leurs aspects transversaux et leurs liens avec les principes du développement durable (effet réseau, prise en compte du long terme…). (A21L-c.r.F.R.)

Nous pouvons brièvement pointer l'efficacité de la méthode ressentie par les habitants et les techniques de contrôle et d'orientation des conduites des habitants, dont les élus eux-mêmes. Les comptes rendus valorisent la compétence énonciatrice des habitants (la référence à une participation « spontanée » selon la méthode managériale), soumis au contrôle des personnes responsables de la démarche (bureaux d'études et personnel municipal) vérifiant l'apprentissage de conduites et par là même, la légitimité de la démarche participative. Les temporalités évoquées le sont au service d'une stratégie de légitimation de la procédure et du cadre référentiel du développement durable, s'appuyant sur une action pédagogique qui atteste d'un rapport d'autorité, jouant sur une certaine infantilisation.

Ce cadrage se poursuivra avec les énoncés issus des ateliers participatifs comme nous l'avons montré dans l'analyse des phases suivantes de la démarche A21L, phase stratégique et phase de publicisation de l'A21L, non sans réaction de la part des acteurs-habitants qui vont créer l'association citoyenne « Aspet durable » avec l'intention d'assurer un suivi et un contrôle sur le projet territorial et ses actions. En effet, la fin de la démarche A21L connaît une accélération (2 ateliers décisifs, dits « stratégiques », un forum dit de « restitution », deux réunions avec des comités dominés par des élus pour « validation » en 2 mois). Mais les opérations de

transcodage se poursuivent au point de transformer un certain nombre d'énoncés orientés sur l'environnement en énoncés contenant la référence au développement durable : par exemple et pour rappel, dans les énoncés socioécologiques proposés dans le cadre des trois premiers ateliers participatifs, il était question d'« information et éducation à l'environnement » en tant qu'opportunités, ce qui s'est trouvé « lissé » dans les énoncés socioécologiques de la synthèse proposée par le consortium[313]. Par la suite, la démarche s'accélère et lors du dernier atelier participatif, les énoncés orientés sur le développement durable sont imposés : « Promouvoir le développement durable par l'éducation, la sensibilisation et l'exemplarité » ; « Diffuser les principes du développement durable », en lieu et place d'« Éduquer, sensibiliser, favoriser les réflexions sur le réchauffement climatique » formulé par le GTAL4, « Recenser les savoirs locaux appliqués au développement durable » ; Création d'un emploi « vigilance développement durable » ; Favoriser la création d'entreprises « durables ». Il faut noter qu'un premier cadrage intervient au terme du GTAL 4, puisque le compte rendu mentionne que « De façon générale, les enjeux du développement durable sont : le réchauffement climatique, la biodiversité, les ressources naturelles et l'équité (territoriale et intergénérationnelle) », enjeux socioécologiques qui seront relativisés au sein par une catégorisation hiérarchisée à partir des quatre axes « Promouvoir le développement durable par l'éducation, la sensibilisation et l'exemplarité » ; « Renforcer la cohésion sociale » ; « Préserver et valoriser les patrimoines naturels » ; « Renforcer l'attractivité d'Aspet ». Par ailleurs, nous avons vu que la question de l'agriculture écologique était un enjeu fort, pour les habitants, de manière matérielle en termes de conversion de terres et de pratiques agricoles,

[313] Pour rappel, l'énoncé explicite émanant des acteurs-habitants réunis en ateliers participatifs proposait « Information et éducation à l'environnement », transformé en synthèse en « **Prise en compte de l'environnement** ⇒ protection du patrimoine naturel, information et éducation » [A21L-DP], « produisant du vague et du multiple » (Krieg-Planque, 2012, p. 181 et s.), ici en supprimant le complément pour éducation et en compilant plusieurs éléments (le caractère gras de l'énoncé est celui du document source).

mais aussi parce qu'une telle pratique est aujourd'hui clivante socialement, comme ce fut le cas au cours de l'A21L d'Aspet. Au final, l'énoncé qui souhaitait le « développement de l'agriculture biologique » se retrouvera transcodé en « Vers une agriculture biologique… » dans la brochure de communication de l'A21L, comme légende d'une illustration associée à l'axe 4 : « Renforcer l'attractivité d'Aspet ». L'énoncé qui légende l'illustration permet d'atténuer les conflits potentiels entre partisans de l'agriculture biologique et productiviste, rejetant vers l'avenir l'agriculture biologique, en redoublant l'ambigüité du positionnement à prendre, par la ponctuation des trois points de suspension.

Nous pouvons constater que la production de savoirs est un enjeu fort qui reste sous le contrôle d'instruments de savoir, maîtrisés par le consortium des bureaux d'études, grâce notamment à l'application d'une méthode perçue par les acteurs-habitants comme efficace. Il est cependant possible d'émettre l'hypothèse que les habitants aient pu « jouer les bons citoyens », dans la lignée des travaux de Talpin (2006), adoptant le discours attendu, sans pour autant se faire d'illusions sur le résultat. Néanmoins, le transcodage aboutit au final à la légitimation du cadre référentiel du développement durable. Dans cette entreprise, l'action pédagogique à l'œuvre joue un rôle de premier plan, aussi bien à l'intérieur de la démarche participative que comme « ciment idéologique » qui sélectionne, « discipline » les savoirs produits et se trouve alors au fondement du contrôle social, lorsqu'elle est inculcation. Nous suivrons Beillerot (1982) lorsqu'il affirme que « la force de l'action pédagogique est due à ce qu'il s'agit aussi d'une action « douce » (p. 189), diffuse, prenant appui sur des désirs profonds (désir de maîtrise, jusqu'à celui d'être maîtrisé) (p.150). Beillerot nous met en garde « malgré ses intentions libératrices, l'action pédagogique se rabat dans un ordre de maîtrise du réel » (p. 191).

Néanmoins, bien que pertinente et évocatrice des liens que peuvent entretenir l'action pédagogique telle qu'envisagée par Beillerot dans une perspective critique et marxisante, et l'actualité de la gouvernementalité néolibérale qui cherche avant tout à « conduire à distance les conduites », il convient d'historiciser ces rapports entre pédagogie et politique. En effet, Foucault (2011, voir notamment Leçon du 3 mars 1971) montre dans ses « Leçons sur la volonté de savoir », à propos des Grecs anciens et à partir du Ve siècle, que le *nomos*[314] ne se réduit pas aux lois écrites. L'écriture n'est qu'une de ses formes, l'autre étant l'éducation (la *paideia*), fonctionnant conjointement ou alternativement, pour assurer, protéger, maintenir le *nomos*. Mais il rappelle que la loi pouvait être changée après discours, discussion, délibération, vote, ce qui prouve nous dit Foucault que « la loi est exposée au discours, au *logos*, qu'elle peut être atteinte par le *logos* ou obtenue à partir de lui » (p. 146), contrairement au *thesmos* qui est intangible. Ce que Castoriadis remarque également, en des termes différents, en pointant comme le rappelle Vibert (2010, p. 7) : cette « ouverture exceptionnelle d'une société à l'interrogation délibérée sur ses propres normes et institutions, induisant une brèche dans la clôture des significations héritées » (notamment dans le cas de normes sacrées issues des religions). Foucault précise

[314] J.-P. Vernant (1996, p. 393) précise que le *nomos* a d'abord un sens religieux et moral pour les Grecs, assez voisin de *cosmos* : ordre, arrangement, juste répartition. Il évoluera progressivement pour prendre le sens de loi politique, en remplacement du *thesmos* – règle non écrite, conservée dans une mémoire sociale, instituée, qui doit être rappelée, à l'occasion, au moment et énoncée rituellement, préservée par des « gardiens des choses dites » − grâce à son association avec l'idéal démocratique de l'*isonomia*. J.-P. Vernant insiste sur son caractère distributif, de juste répartition (des honneurs, des richesses) attaché au *nomos*. Un autre sens affaibli de *nomos* renvoie à l'idée de coutume, usage, sans valeur normative. Entre le sens de loi politique et de coutume, prévient J.-P. Vernant, un glissement peut se produire.

cependant que le *nomos* peut aussi renvoyer à ce qui est conforme à la Nature[315]. Il précise que selon ses quatre points d'appui (l'écriture, le discours, la pédagogie, la Nature), le *nomos* rompt avec le système d'appropriation du *thesmos*. Il se détache de l'exercice du pouvoir singulier, de l'évènement particulier. Transmis par la pédagogie, imposé par des exemples qui se perdent dans la nuit des temps, le *nomos* n'appartient à personne[316]. Le *nomos* est en quelque sorte toujours là, inscrit dans la pierre, présent au milieu de tous sans que personne n'ait à le formuler, non pas transmis par le zèle des habitudes, lisible dans la Nature, mais mis en jeu par le *logos*.

Nous allons poursuivre cette réflexion dans les sections suivantes. Mais à ce point de la discussion, nous ferons simplement ressortir qu'historiquement, les relations entre pédagogie et institution ou loi politique sont anciennes et consubstantielles au jeu démocratique. Elles cherchent à faire circuler la légitimité des élus, du discours, entre scène politique (représentation) et société politique (légitimation) (Lévy, 2013a), exprimant ainsi l'existence d'une *politèïa* (cf. section 2.1.2.2). Toujours avec Foucault (2004a, p. 79), dans *Naissance de la biopolitique*, il précise que l'État n'est pas un universel, ni en lui-même une source autonome de pouvoir :

[315] L'analyse des notes de cours de Foucault atteste d'une grande hésitation quant à la présence ou non de ce terme, qui renvoie à la *physis*. En effet, Vibert (2010, p. 13) à la suite de Castoriadis définit la *physis* comme « une norme naturelle de la norme sociale, une nature de la loi et une loi de la nature qui soit aussi loi de la cité ». Or, pour des auteurs tels que Castoriadis et un spécialiste de la Grèce ancienne tels que J.-P. Vernant, l'expérience démocratique grecque met à distance la *physis*, en tant que celle-ci renvoie à la puissance de la vie et aux nécessités de son dynamisme profond et caché et toute la complexité du sensible. Étymologiquement, elle renvoie à la naissance, la croissance, autrement dit, un principe généalogique qui se déploie dans l'ordre à la fois biologique et cosmique (Dieux) pour les Grecs, de l'ordre de l'immanence et de l'expérience des choses. Ces quelques remarques n'épuisent pas la complexité des significations de la *physis*.

[316] Ces remarques rejoignent les réflexions de Lefort autour du lieu vide de pouvoir et celles de Castoriadis au sujet du *nomos* et de l'importance de cette dépersonnalisation comme condition du pouvoir politique, en tant qu'il ne doit appartenir à « personne ».

> L'État n'a pas d'entrailles, on le sait bien, non pas simplement en ceci qu'il n'aurait pas de sentiments, ni bons ni mauvais, mais il n'a pas d'entrailles en ce sens qu'il n'a pas d'intérieur. L'État, ce n'est rien d'autre que l'effet mobile d'un régime de gouvernementalités multiples.

En effet, les rapports entre action pédagogique et politique, en l'occurrence, politique publique à travers l'A21L d'Aspet et son projet territorial s'inscrivent dans une telle perspective historicisée, en même temps qu'actualisée par la configuration des gouvernementalités à l'œuvre, dominées par la gouvernementalité néolibérale qui teinte les autres rationalités, et donc le *nomos* lui-même. Ces remarques éclairent nous semble-t-il ce rapport pédagogiste d'autorité qui tend à l'infantilisation des habitants, dont les élus eux-mêmes, entrant dans la dépendance des bureaux d'études, ces derniers appliquant eux-mêmes un dispositif de pouvoir qui les dépasse, mais dont ils profitent, par leur influence sur la normativité des savoirs produits, soumis au cadre référentiel du développement durable. Ceci est cohérent avec le cadre d'analyse du pouvoir selon Foucault, considérant que l'État est moins un acteur autonome qu'un agrégat de résultantes.

6.2.3.2 Le dispositif de pouvoir à l'œuvre dans et par l'A21L

En cohérence avec la définition générale de dispositif de pouvoir donnée en introduction de la section, de manière plus opérationnelle, un *dispositif de pouvoir* dessine (1) un réseau de formes d'assujettissement mises en place par le pouvoir, qui peuvent prendre des formes très diverses (discursives, des pratiques, des institutions, règlements, lois, énoncés scientifiques, etc.) ; (2) ce sont les liens entre ces éléments hétérogènes qui constituent le réseau de pouvoir agissant et qui sont activés par des stratégies d'acteurs mises en œuvre par et dans des techniques ; (3) le dispositif dessine une sorte de formation à un moment historique, commandé par l'historicité, selon deux moments : le premier soumis à une temporalité de l'urgence en tant

qu'elle est une stratégie qui va initier le dispositif où prévaut un objectif stratégique et un second moment institué où le dispositif se stabilise.

Pour le cas de l'A21L, nous avons vu qu'à la suite d'un mandat régional permettant au maire de mieux saisir l'opportunité de lancer un A21L avec les financements associés, la municipalité avait recruté un chargé de mission avec un haut niveau universitaire en sciences de l'environnement et dotée d'une riche expérience des méthodes participatives qui a par la suite travaillé en étroite relation avec le consortium de bureaux d'études et le support des agences régionales impliquées dans les problématiques environnementales, l'ARPE et l'ADEME.

> […] mon intention était vraiment de se doter d'un outil que je connaissais puisque la région l'avait construit. Je voulais que la commune d'Aspet se dote d'un outil qui donne non seulement une dimension de développement durable, témoignant d'un engagement de la Mairie dans le développement durable qui soit écrit, mais qui ouvre aussi sur une interrogation des gens. C'est tellement important pour moi en tant que maire d'Aspet, native d'ici, avec tout ce que cela veut dire, mon attachement à ce pays, pas seulement à ce pays d'ailleurs, c'est aussi la planète qui est en jeu.

Cet extrait témoigne de la maîtrise de la parole publique et des éléments à considérer dans la catégorie des entretiens dits d'élite (*elite interviews*). En effet, les personnes politiques appartenant à cette catégorie sont habituées à donner des entretiens et « à produire un récit *ad hoc* », ce qui est « l'un des biais pointés » pour ce type d'entretien (Bongrand et Laborier, 2005, p. 15). L'engagement de la mairie passe par le cadre référentiel du développement durable, présenté comme une Cause, ce qui est congruent avec l'éthos du maire entrepreneur, aménageur, soucieux de développer son territoire. Nous avons vu par ailleurs l'importance que représente l'enjeu d'inscrire un tel projet dans une temporalité composite de l'agenda, qui croise ici projet institutionnel et sociétal de type moderniste, celui de développer le territoire, s'inscrivant dans une continuité généalogique, de la transmission socioculturelle (cf.

section 5.4.2.5). Cet engagement de la mairie dans ce projet A21L se trouve redoublé par l'engagement identitaire du maire qui « fait corps » avec le projet territorial, et fait sien le slogan du développement durable *penser global, agir local*, réactualisant par son action propre (apportant « sa pierre à l'édifice »), le dispositif de pouvoir municipal qui se reproduit. Le projet s'inscrit dans un système d'intentionnalités s'appuyant et manifestant le cumul des connaissances, et donc l'historicité d'un système dialogique dans lequel nous avons inscrit théoriquement notre recherche.

Deux remarques au sujet de cet extrait du maire d'Aspet. En premier lieu, l'intentionnalité affirmée de produire un document qui ouvre sur un questionnement des gens, intentionnalité érotétique éminemment démocratique, radicale d'un point de vue dialogique (Corroyer, 2016 ; Jacques, 1985), et qui aurait pu (dû ?) l'être sur le plan de la *praxis* politique, interrogation radicale démocratique telle que la conçoit Castoriadis (Castoriadis, 1990 ; Castoriadis *et al.*, 2004 ; Vibert, 2010), et notamment en lien avec des questionnements socioécologiques (Castoriadis, 2011 ; Castoriadis et Cohn-Bendit, 2014) (cf. section 2.2.1.3), ou encore Laot (2009) à propos d'un rapport au savoir envisagé du point de vue de l'éducation des adultes, autour d'une double interrogation : celle sociopolitique de l'importance d'interroger dans toute situation de formation, le rapport pédagogique en jeu ; celle davantage de l'ordre épistémologique et psychanalytique des savoirs convoqués et leurs usages compte tenu de l'asymétrie du « rapport pédagogique », avec en creux la question de la légitimité des acteurs. En second lieu, nous ferons remarquer la référence à l'importance d'aboutir à un document écrit, en lien avec cette volonté de questionnement démocratique, finalité que certains habitants cautionnent : « ce qui est bien au moins, c'est qu'on l'a marqué dans le marbre. Ce ne sont pas des paroles qui s'envolent. C'était écrit. Du coup, ça faisait une feuille de route » (Vb.Sa). L'A21L comme instrument de pouvoir, mais surtout de savoir, joue un rôle effectif dans le cumul des savoirs, leur enregistrement et archivage, appareil de vérification

stratégique des savoirs en jeu, en même temps qu'un document de référence susceptible d'être vérifié, d'être une source de vérification. Nous retrouvons ici le *nomos,* dans forme de l'écriture, même si la réalité du débat sera toute autre. L'interrogation radicale aura bien lieu, mais sera cantonnée, limitée et les savoirs « indisciplinés », disciplinés par transcodage en savoirs de gouvernement.

Nous avons montré que le dispositif de pouvoir auquel participe le projet A21L mettait en œuvre un réseau de formes d'assujettissement (1), qui portait notamment sur la dimension épistémique des savoirs, mais aussi sur l'usage des « temps » encadrés et encadrants. Les engendrements, les croisements, les tensions voire les contradictions entre rationalités à l'œuvre aboutissent à des savoirs de gouvernement, normalisés. Nous verrons plus loin que l'A21L d'Aspet, dans sa dynamique dialogique et ses « résidus », sa participation oblique, et les savoirs associés, ne peut se réduire à ce constat.

Le lien (2) entre éléments hétérogènes de cet ensemble réticulé qui constitue un réseau (de pouvoir) agissant nous semble reposer principalement sur une forme discursive. Il s'agit de la démarche participative de type A21L, en tant qu'elle est une pratique discursive, c'est-à-dire (1) une forme d'action discursive de type praxique ou pragmatique qui mobilise les acteurs-habitants et leurs savoirs, en jouant sur des mobiles démocratiques (questionnements citoyens, interrogation du système des besoins au cœur de l'interrogation écologique), mais aussi sur des mobiles plus profonds, ontologiques et épistémologiques, entre désir de savoir qui est avant tout désir de l'autre, et qui pour notre recherche porte sur le rapport au savoir, en

l'occurrence socioécologique, dont l'enjeu est sa *signifiance*[317], suivant l'acception qu'en donne Charlot (1997), s'inspirant de Jacques (1987) (cf. section 2.2.2.2). Il nous semble que cette signifiance aurait pu s'établir sur l'habitabilité socioécologique du territoire, un rapport au savoir de l'habiter socioécologique local et des représentations sociales de l'environnement diverses, voire hétérogènes. Ce que nous avons abordé à travers l'hypothèse de l'émergence d'une rationalité socioécologique. Mais nous avons vu que la rationalité gouvernementale affidée au développement durable (la « raison écologique » de Perret [2011]) prenait le dessus. En effet, toute pratique discursive repose et met en œuvre nécessairement des conditions d'exercice (dialogique) de la parole (2). Or, notre analyse de la dynamique monodialogique de la démarche participative montre que le gradient dialogique est davantage orienté vers la polarité négative, à savoir une pratique de type « entretien dirigé », dominé par des modalités dialogiques de type exposition voire imposition et opposition (cf. Figure 2.3).

Par ailleurs, il s'avère que la prise en compte des temporalités environnementales est décisive dans la rationalité socioécologique, aussi bien à l'interne en tant que temporalités participatives ayant pour finalité la production et l'échange de savoirs socioécologiques, qu'à l'externe comme préoccupations déterminantes pour comprendre les dynamiques socioécologiques.

Enfin, le dispositif de pouvoir renvoie à ce que Foucault tente de définir comme une sorte de formation (3), qui à un moment historique donné, a eu une fonction

[317] Nous définissons la signifiance à partir de 3 définitions-attributs : le sens que prend un énoncé dans un dispositif discursif (1), qui fait sens pour un individu dans un rapport au monde (2), et qui est communicable dans un échange avec d'autres (3), dès lors que l'acteur se trouve engagé dans une pratique, avec des raisons de faire et d'agir, mobilisant des ressources (et parfois lui-même comme ressource).

stratégique dominante[318], commandée par un impératif stratégique, et qui joue comme matrice du dispositif en question. Il nous semble que cette formation est d'abord celle de la démarche participative associée aux questionnements environnementaux, mais qui intervient dans le cadre référentiel du développement durable, donnant sa dimension historique à un tel dispositif. L'idée démocratique de délibération, elle-même au cœur de la philosophie est ancienne comme nous l'avons montré à travers le *logos* des Grecs anciens du Ve siècle.

Le développement durable s'inscrit historiquement dans l'*épistémè* de la modernité occidentale, et poursuit le grand mythe du développement économique adossé à l'idéologie du progrès, comme l'a démontré Rist (1996), entre autres. Latouche (2003a) évoque le doublet croissance/développement qui trouve son origine dans la biologie du XVIIIe siècle, et tout particulièrement chez Darwin, rappelant l'importance des processus de naturalisation à l'œuvre dans le développement des institutions, tel que le confirme Douglas (1999). Dans cette perspective moderniste, le développement économique incarne le bien, dans une circularité entre développement économique et développement social. Le développement est alors défini dans l'après-guerre par différents économistes comme *self-sustaining growth* (croissance autosoutenable) (Rostow) ou selon un modèle organique de la croissance (Mesarovic ou Pestel). En tant que pensée héritée, « le développement entendu aussi bien comme mythe, que comme concept ou comme pratique, est sans doute la plus forte manifestation de l'imaginaire économique ; tous les paradoxes éthiques de l'économie se retrouvent en lui et s'y démasquent de la façon la plus flagrante » (Latouche, 2003b, p. 111-112). En effet, cet auteur insiste sur ces « complicités

[318] Foucault (2001j) définit une « stratégie de pouvoir » comme « l'ensemble des moyens mis en œuvre pour faire fonctionner ou pour maintenir un dispositif de pouvoir » (p. 1060). Elles constituent des modes d'action sur l'action possible, éventuelle, supposée des autres et à ce titre peuvent être déchiffrées comme « mécanismes » mis en œuvre dans des relations de pouvoir.

antagoniques » qui structurent le discours du développement, et dont ils donnent plusieurs exemples de contradictions, rejoignant les travaux de Sémal sur la responsabilité environnementale des entreprises. Nous y rajouterons l'oxymoron du « développement durable » et ses avatars de la « croissance verte », largement publicisés (*ANNEXE F*).

6.2.3.3 La formation discursive du développement durable comme trame du système savoir-pouvoir en jeu

À la lumière des analyses portant sur l'A21L, le développement durable oriente la démarche participative, notamment d'un point de vue discursif. Il nous semble donc que le cadre référentiel du développement durable agit comme une *formation discursive*, entendue comme « un ensemble d'énoncés rapportables à des règles historiquement déterminées » (Maingueneau, 2009, p. 64) :

> Et lorsque, dans un groupe d'énoncés, on peut repérer et décrire *un* référentiel, *un* type d'écart énonciatif, *un* réseau théorique, *un* champ de possibilités stratégiques, alors on peut être sûr qu'ils appartiennent à ce qu'on pourrait appeler une formation discursive (Foucault, 2001q, p. 747).

Cette formation discursive va favoriser un jeu de dépendances *intradiscursives* (entre objets, opérations, concepts d'une même formation), *interdiscursives* (entre les formations discursives différentes) et *extradiscursives* (entre des transformations discursives et autres qui se sont produites ailleurs que dans le discours) (Foucault, 2001o, p. 708). Il serait ici trop long de présenter en détail la méthodologie et les définitions explicitées par Foucault (1969, 2001q). Par ailleurs, une telle formation discursive est adossée à une véritable *chronosophie*, que Pomian définit comme un questionnement tourné vers l'avenir, une manière de penser le temps par un « questionnement de l'avenir, qui prétend aboutir à des réponses permettant de s'en

représenter de façon véridique, sinon les menues particularités, du moins les grandes lignes » (Pomian, 1990, p. V). Nous ne ferons qu'effleurer la proposition selon laquelle à la lumière de nos analyses, il nous semble que le développement durable présente un certain nombre de caractéristiques qui suggèrent le fait qu'il soit une formation discursive. Cette hypothèse mériterait quelques approfondissements que des articles comptent présenter, et bien entendu, d'autres recherches pour mettre à l'épreuve une telle hypothèse.

Le troisième attribut d'un dispositif de pouvoir renvoie donc à cette formation d'ordre historique, qui se décompose en deux moments ». Le moment initial du dispositif de pouvoir mobilise en effet une temporalité de l'urgence où prévaut l'objectif stratégique. Pour notre cas, il s'agit de la crise écologique. En effet, Ost (2001) et Métailié et Bertrand (2006) rappellent à propos des projets territoriaux de développement durable, qu'ils sont une réponse en même qu'un symptôme de la crise environnementale. Pour rappel, si l'intentionnalité du projet A21L s'inscrit dans une relative prise de conscience à l'égard d'une nouvelle situation socioécologique, son déroulement problématique pour de nombreuses raisons atteste en effet des ressorts de la crise écologique, jusqu'à la catastrophe naturelle de l'effondrement souterrain du centre-ville. Or, il nous semble que notre analyse de l'A21L d'Aspet montre que cette prise de conscience reste superficielle, notamment du côté des politiques, et que la temporalité de l'urgence de la crise environnementale se trouve soumise aux temporalités composites de l'agenda politique, pour lequel le territoire reste sa première fiction, en tant que le territoire permet au politique de se réaliser. L'objectif stratégique s'inscrit donc dans un système d'intentionnalité complexe, dans lequel le dispositif de pouvoir qu'est l'A21L reste à l'initiative du premier élu et de ses compétences et ressources politiques et stratégiques, en l'occurrence, les savoirs relationnels selon les temporalités politiques liées à ses mandats régionaux et locaux, lui permettant de saisir certaines opportunités et d'être à l'initiative de ce premier

moment de la formation du dispositif de pouvoir, avec le réseau d'acteurs dont le consortium de bureaux d'études et la personne chargée de mission, ainsi que les autres habitants élus et non-élus mobilisés et qui se constituent autour de l'appareil de savoir, qui va générer des *communautés discursives*[319] : celle du GTAL et celle du comité de pilotage auquel on associera le groupe municipal, constitué principalement d'élus, cette dernière communauté ayant pour principale fonction de « valider » les énoncés qui émanent du GTAL, avec dans chaque communauté, les membres des bureaux d'études et la personne chargée de mission, le premier élu ou sa représentation qui font la liaison et assure suivi et contrôle. Suivant la typologie de Beacco (1999) (cf. section 2.3.1.3), le GTAL et ses communautés discursives s'apparentent au départ à des communautés discursives de type *scientifique et technique* productrices de connaissances, dont la production interne est accessible aux membres de la communauté, en l'occurrence la municipalité. Mais dans le même temps, la présence de journaliste au sein de ces communautés discursives témoigne d'une sensibilité *médiatique* dont les communautés discursives, selon Beacco, partagent des traits des communautés discursives à dominante *idéologique* et *économique*. Les communautés discursives à dominante *idéologique* sont productrices de valeurs, d'opinions et de croyances, par l'entremise de dispositifs discursifs tournés vers l'extérieur et prosélytes (argumentatifs ou polémiques) aux fins de propagation privilégiée de l'idéologie de chaque communauté. Les communautés discursives *économiques* sont organisées pour la production de

[319] Selon la définition qu'en donne Krieg-Planque (2012, p. 22 et s.), une communauté discursive désigne des groupes sociaux qui n'existent pas indépendamment de l'énonciation des textes qu'ils produisent et diffusent selon des normes souvent fortement codifiées. Elle manifeste l'étroite relation entre institutions et langage. En effet, l'existence d'institutions repose largement sur le langage qui va faciliter la formation, l'expression, la transmission et la transformation de croyances et d'attitudes, − nous rajouterons, de savoirs −, par lesquelles sont créées et organisées ces formes et ces structures sociales que sont les institutions ; importance de la composante langagière et la dimension linguistique – nous rajouterons, la dynamique discursive englobante − dans les faits institutionnels, comme le rappellent les travaux de Searle (1995) et de Douglas (1999).

« biens » et de services, avec une communication interne sélective, et une communication générale de type promotionnelle, qui s'appuie sur des enquêtes de clientèle et des bilans annuels. Or, il nous semble que les communautés discursives du GTAL et du comité de pilotage, incluant celle du groupe municipal, par la substance politique évoluent vers des communautés discursives à dominante idéologique, d'autant que sous l'influence du cadre référentiel du développement durable, nous avons montré que les savoirs produits étaient ramenés à ce cadre référentiel. Par ailleurs, les procédures et techniques du consortium de bureaux d'études s'appuient sur des techniques managériales issues du monde économique et de ces finalités orientées, connaissance de la clientèle (extraction de savoirs d'individus et sur ces individus soumis au regard déjà contrôlé) et campagne de promotion (de produits ou de l'entreprise elle-même). Le recoupement de substances (économique, idéologique, médiatique, technique et scientifique) se trouve conforté par la cohérence donnée par le rôle joué par la formation discursive du développement durable. En outre, un tel brouillage atteste de la rationalité néolibérale à l'œuvre, même si nous avons conscience que les types de communautés discursives proposés par Beacco (1999) demeurent une construction conceptuelle à laquelle la réalité oppose sa résistance. Par ailleurs, nous rappelons que chacune des communautés discursives étudiées est composée de groupes (dits « écologistes » et « développementistes » pour le GTAL par exemple), de personnes qui ne sont pas toujours les mêmes, physiquement et mentalement selon la temporalité participative et les thématiques en jeu, mobilisant affects et savoirs différents lors de configurations dialogiques différentes.

À noter que dans ce premier moment stratégique, émergent un ensemble d'énoncés qui témoignent de la volonté d'être à la tête du réseau territorial que la démarche participative et plus largement l'A21L tente d'enrôler, comme nous l'avons évoqué par ailleurs (cf. section 4.1). En effet, le président du pays et le président de la CC3V

devaient être parmi les parties prenantes, ce qui n'a pas été le cas. L'A21L s'inscrit à ses débuts dans la continuité des réflexions et documents élaborés à différentes échelles, telle que la charte de l'environnement de 1998 intervenue à l'échelle intercommunale. Volonté de « cohérence » énoncée, mais aussi de légitimation de l'action politique par les temporalités environnementales et politiques, participatives, mais également par la territorialisation des enjeux (la question de l'optimum territorial ou de la « bonne échelle » *a priori* et ses apories, que devrait régler la subsidiarité) au-delà de la municipalité d'Aspet tel que le compte rendu du 1er forum participatif l'évoque :

> L'un des principes fondateurs du développement durable est la notion de subsidiarité : les actions qui seront mises en œuvre dans le cadre de l'Agenda 21 le seront à l'échelle de territoire la plus adaptée, en commençant par la base. Les actions mises en œuvre par la commune le seront dans le cadre de ses compétences. Cela n'empêche pas pour autant que des actions soient mises en œuvre en dehors de ce champ de compétences par d'autres organisations territoriales compétentes. Toutefois dans le cadre de l'Agenda 21, une structure territoriale ne saurait imposer la mise en œuvre d'actions à un territoire qui ne le souhaiterait pas. La démarche Agenda 21 est une démarche volontaire, qui ne saurait être imposée par une structure supra-communale. (A21L-c.r.F.P.)

Au-delà de la technicisation des enjeux et du fonctionnement formulaire du développement durable, ce paragraphe témoigne de l'enjeu de pouvoir qui existe autour de l'initiative du projet territorial et de l'action territoriale en général, et entre territoires de la municipalité et de la communauté des communes (CC3V), voire au-delà, du « Pays » et de la région. Les deux dernières phrases énoncent des actes de langage, non sans ambigüité sur les territoires concernés en tant que destinataires potentiels, ouvrant sur la polyphonie, avec des effets perlocutoires d'autorité de la municipalité qui tente cependant d'atténuer le conflit potentiel qui pourrait naître de ses velléités « hégémoniques » en produisant un contre-discours dans le même

énoncé[320]. À noter que tout au long de l'A21L, des remarques regrettant la limitation à l'échelle communale de l'A21L, lors des moments participatifs émergeront dont témoignent les comptes rendus, remarques verbalisées également lors des entretiens de recherche. Le maire interrogé sur le sujet confirmera qu'en dépit de l'invitation faite à la CC3V et au « Pays », l'invitation a été déclinée. Cela semble attester de tensions entre échelons territoriaux.

Le second moment correspond au moment où le dispositif se stabilise. Il se caractérise par un double processus que Foucault (2001i, p. 299) qualifie de « surdétermination fonctionnelle » d'une part, et d'autre part, de « remplissement stratégique » qui va jusqu'à s'étendre. Dans ces moments, Foucault rappelle l'importance des résonnances, voire des blocages dans le jeu entre savoirs et pouvoirs, savoirs qui naissent, se délimitent, deviennent eux-mêmes des bornes au pouvoir, savoirs qui expriment, émanent en même temps qu'ils conditionnent le pouvoir, contribuent à l'étendre. En effet, nous avons vu que tout au long de la pratique discursive de la démarche participative, par la technique discursive de la méthode D2MIP, le cadre référentiel du développement durable tend à unifier des énoncés hétérogènes sous l'influence du jeu d'acteurs, au premier rang desquels le personnel des bureaux d'études, confortant l'hypothèse d'un cadre référentiel du développement durable fonctionnant comme formation discursive. En effet, l'application de la méthode D2MIP par les bureaux d'études met en œuvre des procédures discursives de sémantisation au nom d'une économie de mots, qui aboutit au transcodage des savoirs issus des acteurs habitants, par lissage des énoncés produits au sein du GTAL, et ce au profit de savoirs de gouvernement en résonnance avec le cadre référentiel du développement durable. Cadre référentiel par ailleurs

[320] En l'occurrence, il s'agit de viser l'interlocuteur sans le nommer, dans un énoncé de l'ordre de la réfutation par la négation (Krieg-Planque, 2012, p. 211), mais qui est ici double : P n'est pas Y, mais P est X, X n'est pas Y, avec le vague du premier P principiel, général.

diffusé sous l'influence de l'action pédagogique, non sans manifester un rapport pédagogiste (d'autorité) au savoir, qui ne manquera pas d'activer certaines résistances.

Dans la perspective de ce second moment de stabilisation d'un dispositif stratégique suivant la proposition de Foucault, l'A21L sera pris comme modèle pour le projet territorial de la CC3V appelé « charte des ressources naturelles et de développement local » (CRNDL). Cela témoigne de la surdétermination fonctionnelle et du remplissage stratégique de tout dispositif de pouvoir tel qu'évoqué par Foucault, contribuant en l'occurrence à l'extension du dispositif de pouvoir de l'A21L à l'échelle intercommunale, avec toutefois des modifications créatives. Le fonctionnement formulaire du développement durable mis en valeur par Krieg-Planque (2010a), témoigne de cet écart énonciatif ou d'une dispersion des énoncés. Le fonctionnement formulaire du développement durable caractérise son énonciation, à vocation idéologique et communicationnelle, lui donnant sa forme discursive. Cette formation discursive structure le dispositif de pouvoir qu'est l'A21L et se retrouve aussi bien dans la communication interne de la municipalité, qu'externe, grâce à la production des différentes communautés discursives (cf. section 6.3.1 et Figure 5.1). Ce référentiel s'appuie sur un réseau théorique qui puise à l'imaginaire économique, articulant au concept de développement avec ceux de croissance, de progrès, à l'idée de gouvernance et ses parties prenantes (*stakeholders*) notamment (voir notamment les ouvrages de Rist [1996], et de Deneault [2013] et les travaux de Krieg-Planque [2009b ; 2010a ; 2012] ou encore en éducation relative à l'environnement avec Berryman [2007a, 2008] et Sauvé [2007, 2008], entre autres). Outre ces relations intradiscursives, nous y ajouterons le jeu de dépendances interdiscursives (par exemple avec la participation publique et son fonctionnement également formulaire) et extradiscursives (l'idée de gouvernance et le néolibéralisme actuel adossé à sa rationalité hégémonique, jeu entre rationalités qui structure la production des

communautés discursives en action dans le cadre de l'A21L) que nous avons pointé dans nos analyses, et qui renforcent la portée de la formation discursive du développement durable. Quant aux possibilités stratégiques attachées à toute formation discursive, nous mentionnerons à titre d'exemple, la certification de l'A21L en vertu de ce cadre référentiel, certification qui n'aura pas lieu. Pour rappel, les élus assurent néanmoins que l'A21L offre cependant un document de référence, auquel ils se réfèrent lors de réunions municipales et des prises de décision.

En conclusion, l'A21L semble pouvoir être défini comme dispositif de pouvoir, qui laisse apparaître une transformation des savoirs produits, notamment sous l'influence de la formation discursive du cadre référentiel du développement durable. La dynamique monodialogique elle-même se trouve profondément influencée par les techniques et procédures discursives mises en œuvre par les bureaux d'études et la Mairie, lors la démarche participative de l'A21L. La rationalité gouvernementale reste prépondérante et hégémonique, alors que la rationalité pratique aurait permis d'ajuster les savoirs, les temporalités, au projet territorial en laissant ouvertes les options citoyennes. Cependant, nous avons vu que la modalité de l'exposé[321], le rôle de l'action pédagogique attachée à l'expression du pouvoir politique, n'était pas

[321] L'historicisation de cette pratique discursive de l'exposé en politique est ancienne, en même temps que renouvelée par les pratiques discursives politiques contemporaines telles que les a étudiées Cossart (cf. section 1.2.3). L'helléniste J.-P. Vernant (1996, p. 405) rappelle que : « Pour atteindre son but, un discours explicatif doit être *exposé* : non seulement énoncé sous une forme et en des termes permettant de bien le comprendre, mais encore livré à une publicité entière placée sous le regard de tous, de la même façon que, dans la cité, la rédaction des lois en fait pour chaque citoyen un bien commun également partagé. Arrachée au secret, la *théoria* du physicien devient ainsi l'objet d'un débat ; elle est mise en demeure de se justifier ; il lui faut rendre compte de ce qu'elle affirme, se prêter à critique et à controverse. » Par ailleurs, cette mutation repose sur une innovation radicale dans la culture, celle apportée par l'œuvre des Milésiens qui vont préférer la prose, les textes écrits, qui rompent avec la tradition du *muthos* et du récit, et donc exposer certains phénomènes naturels et l'organisation du cosmos selon une théorie explicative, ouvrant sur un type d'enquête entièrement neuf, par l'objet désigné : la nature, *physis* ; neuf par la positivité de la pensée. Ces bases anthropologiques et historiques ne sont pas sans lien avec la démocratie représentative actuelle et sa double délégation (du pouvoir aux élus, du savoir aux scientifiques).

nouvelle historiquement, et qu'elles reproduisaient *in fine* certaines inégalités socioéconomiques, comme une certaine transformation des savoirs de manière sélective, au profit d'un pouvoir. Un tel pouvoir s'appuie sur la fiction qu'incarne le territoire. La démarche participative laisse aux citoyens la possibilité de revendiquer une part, en participant à l'énonciation du projet territorial. Ce projet, du point de vue des temporalités participatives impliquées, est aussi d'ordre sociétal et à ce titre, orienté selon une temporalité prospective de l'ordre de l'interminable, suivant la modélisation de Boutinet (*ANNEXE H*). En effet, il mobilise l'existence même, par son rapport au savoir habiter des acteurs, comme de l'actant que devient le territoire lui-même. Mais la démarche reste très encadrée en jouant sur les temporalités participatives, jusqu'aux temporalités socioécologiques soumises à l'agenda politique. La dialogique du savoir environnemental s'en trouve fortement impactée puisque les énoncés de l'A21L et les actions qui en résultent vont subir un transcodage au profit des savoirs de gouvernement, ceci au sein de la formation discursive avec sa chronosophie moderniste du développement durable qui donne sa « cohérence » à l'A21L. Le dispositif de savoir à l'œuvre va en effet « discipliner » les savoirs et les énoncés les plus subversifs, inventifs, ceux qui se rapprochent de ce que nous avons identifié comme témoignant d'une rationalité socioécologique dans laquelle la prise en compte des temporalités environnementales semble cardinale. Quant au rapport au savoir concerné, si le rapport de maîtrise, ici, dans la distance à la « Nature », est bien présent, le rapport au savoir et les figures de l'apprendre semblent être du côté de l'expérimentation et de l'expérience en lien avec l'idée de Nature, prenant leur distance avec les savoirs de gouvernement qui font système et limite toute innovation.

6.3 Les enjeux de type stratégique

Nous avons envisagé les enjeux de la dialogique du savoir environnemental sur le plan épistémologique, en focalisant notre réflexion sur le jeu entre rationalités qui sous-tend la dynamique dialogique étudiée de la démarche A21L. Nous avons ensuite mis l'emphase sur les enjeux de nature politique, que nous avons envisagés par l'étude des relations de pouvoir, en tant qu'elles renvoient à un système pouvoir/savoir, nous inspirant des travaux de Foucault notamment, ceci dans le contexte du cadre référentiel du développement durable et de ses corollaires. Nous souhaitons aborder maintenant certains enjeux de type stratégique. Les relations de pouvoir mettent en jeu des stratégies du même nom bien entendu. Elles recoupent autant le jeu entre rationalités que les enjeux de communication territoriale. Nous insisterons par ailleurs sur les temporalités environnementales au sens large en faisant ressortir les enjeux associés.

6.3.1 La communication territoriale comme dispositif spatial légitime

Comme le montrent les travaux en communication politique, il convient de ne pas opposer la communication au politique tant le politique a besoin d'elle pour se réaliser à tous les niveaux (Mercier, 2008a). En effet, Mercier témoigne qu'elle est nécessaire au *niveau anthropologique* où elle intervient, comme mise en scène des détenteurs du pouvoir (Abélès, 2005). Elle est associée au travail de légitimation de l'autorité, notamment par la démonstration de la capacité à agir des détenteurs du pouvoir, qui opère souvent par une mise en récit. Il s'agit d'afficher son pouvoir de faire changer les choses, ce que Bourdieu (1981, p. 15) résume par la formule « les hommes politiques sont en représentation, agissent pour être vus agissant ». Nous venons de montrer que cette communication politique était consubstantielle à

l'émergence de la démocratie dans la civilisation occidentale, depuis l'horizon historique de la Grèce ancienne, avec certes des évolutions historiques, liées notamment à la massification démocratique. Ces ancrages historiques et anthropologiques du fonctionnement de la démocratie, notamment dans sa recherche de légitimation, nous permettent de rapprocher communication politique et pédagogie. En effet, nous avons vu avec Foucault (2011), comme avec Castoriadis (1990) que la pédagogie (*paideia*) pour les Grecs était un des points d'appui de la démocratie naissante. Les travaux de Cossart (2010b ; 2012) sur les premiers *meetings* politiques au XIXe siècle constituent un autre exemple. Sa prémisse est d'historiciser les pratiques délibératives. Pour rappel, elle montre que ces *meetings* possédaient certaines vertus pédagogiques, dans l'ordre d'un apprentissage du « débat raisonné » et d'une socialisation. Par ailleurs, les instances d'éducation des adultes y jouent un rôle avéré important. Ces meetings évoluent cependant vers l'affirmation par le rassemblement, de la force d'une opinion formée antérieurement (cf. section 1.2.3.3). Or, le tournant délibératif se présente de manière déclarative comme une évolution démocratique de cette « formation » de l'opinion par une citoyenneté processuelle (Vitiello, 2013, entre autres[322]). Les recherches empiriques d'aujourd'hui, avec plus de vingt ans de recul, nuancent fortement cette évolution démocratique (Rémi Barbier et Larrue, 2011; Blatrix, 2012 ; Mazeaud *et al.*, 2016). Or, du point de vue des recherches campées en analyse de discours, la délibération est dès le départ positionnée dans une visée téléologique, en toute cohérence avec l'évolution des meetings, aussi bien du point de vue de la conception de la démocratie, que du rôle joué par la « formation » des citoyens.

[322] Nous renverrons de manière générale au premier numéro de la revue en ligne *Participation* (Blondiaux *et al*., 2011).

Ces points d'ancrage historique éclairent l'évolution des sociétés démocratiques dans les relations entre éducation et démocratie, au point que Beillerot (1982) parle d'une « société pédagogique », titre de son ouvrage sous-titré « action pédagogique et contrôle social ». En effet, la communication politique intervient au *niveau gouvernemental*, dans une visée de propagande, pour contrôler les représentations sociales et mobiliser les gouvernés ou favoriser la publicité des actions entreprises, mais en toute cohérence au *niveau axiologique*, avec le principe kantien de publicité (au sens de rendre public et transparent), principe déterminant pour le pacte démocratique et la construction d'un espace public.

La temporalité de l'action publique et ses effets à plus long terme croisent deux autres temporalités politiques, celle du mandat, scandé par les élections, et celle de l'action politique quotidienne et de ses urgences. Une quatrième temporalité dite communicationnelle intervient alors comme un synchroniseur permettant d'orchestrer les différentes temporalités politiques et limiter la perception des discordances, au profit de l'idée de cohérence de l'action de l'élu et de son équipe. La communication intervient au *niveau électoral* comme travail persuasif pour s'attirer les suffrages qui mobilisent désormais le modèle dialogique plus que le monologue (Achache, 2008).

Tableau 6.3 Les modèles du marketing politique

	Le modèle dialogique	Le modèle propagandiste	Le modèle marketing
Origine	Forme légitime de la communication politique (XVIIIe siècle).	Horizon du théologico-politique (objet à visée transcendantale, conviction relève de la foi, d'une certitude indiscutable). Forme de légitimité théologique. Les grands récits politiques ne se discutent (pas d'évaluation critique). L'espace « politique » est celui du partage de l'écoute.	Dominant dans la communication politique, sa légitimité reste contestée d'un point de vue éthique. La forme de légitimité est commerciale. Le marketing est une réponse du capitalisme à la saturation du marché de masse (principe de la diversité des « besoins »).
Les acteurs de la communication politique	Raison communicationnelle et prétention de l'énoncé à une validité universelle – capacité réciproque d'énonciation et de compréhension d'argument, reconnue entre individus, libres. Mes raisons peuvent devenir celles de mon interlocuteur. La liberté est la condition qui permet d'évacuer la passion du discours politique	Distinction forte des acteurs : certains parlent, d'autres écoutent. L'émetteur est légitime par sa personne investie par les forces qui émanent du grand récit (le visionnaire, l'élu chargé d'une mission s'inscrivant dans une continuité politique historique et téléologique (chef et guide). Le but est de produire une croyance, de susciter un sentiment d'adhésion, jouant sur l'irrationnel régi par l'affect. Le récepteur n'est pas visé comme sujet libre et individuel, mais comme sujet collectif dominé par ses affects.	Critère de segmentation sociographique selon les besoins aboutissant à un corps social désarticulé, hétérogène. L'objectif est de rendre possibles les luttes entre forces concurrentes.
L'espace public	L'intérêt général est le principe de sélection du contenu des énoncés en circulation.	Espace caractérisé par la fusion des individus qui écoutent le *leader*. L'unité de la foule/auditoire est obtenue par l'exclusion de tout ce qui ne partage pas l'affect commun (identité du sentiment).	Ne supposant aucune valeur substantielle (ni intérêt général, ni grand récit), mais des techniques purement instrumentales, il a vocation à se mettre au service de tous ou de n'importe qui.
Les médias	Sélection des médias qui conviennent le mieux à la circulation des énoncés. Préférence pour le discours à l'image, suspecte pour un modèle rationaliste, car non dialogique et s'adresse à notre sensibilité.	L'image est privilégiée, et notamment le sigle plutôt que l'allégorie (recherche d'identification et d'investiture).	La publicité joue un grand rôle : efficacité du produit validée par le geste de l'achat (évitement de la réflexivité critique, source d'évaluation des choix). Le résultat de la légitimité à construire sera une image, une « personnalité ».

d'après Achache (2008)

En effet, le maire d'Aspet reconnaît que l'« on est passé à une communication différente » de celle de l'écrit à laquelle elle reste attachée, trace écrite qui aurait motivé la démarche A21L même, non sans objectifs communicationnels. Si certains reconnaissent la légitimation démocratique instituée par l'écriture (cf. section 6.2.3.1), d'autres dénoncent cette visée communicationnelle de l'A21L, aussi bien dans sa démarche participative que dans son résultat en termes d'actions territoriales réduites à des initiatives « cosmétiques » d'éclairage de bâtiments patrimoniaux à l'aide de lampes LED. Par exemple, plusieurs citoyens évoquent certains aménagements spatiaux à vocation patrimoniale et touristique notamment, mais pas seulement. Pour rappel (cf. section 4.3.3.2) :

> Voilà, l'agenda 21, tu finis par mettre des lampadaires, alors que tu devrais les enlever ! Quand on s'est rendu compte que la dimension communication primait, on a décroché. C'est du verdissement. Donc, nous, quand on se rend compte que c'est encore cette logique de verdissement qui arrive dans notre commune, on est déjà tellement pris par ailleurs ! (Vb.Dan)

La formule est lapidaire et témoigne de la déception ressentie au regard de l'investissement dans la démarche A21L (d'autres habitants adhèrent au moins à l'extinction de l'éclairage public dans certains secteurs). Nous retrouvons cependant la crainte éducative formulée par Bachelart (2006) au sujet du développement durable et de sa généralisation : « Si nous adoptons ce concept sans en débattre, j'ai peur que ce qui a trait aux rapports entre l'homme et son milieu ne passe à la trappe, au profit de la promotion des ampoules à basse tension… ».

Le *modèle dialogique* de la communication politique (*ANNEXE A*) est revendiqué par les décideurs de la démarche A21L. Il structure largement la communication territoriale qui émane de l'A21L. Ce modèle est, selon Achache (2008), celui qui revêt par excellence la légitimité politique des démocraties modernes, adossé à une rationalité dialogique (le « dialogisme » de l'éthique de la discussion de Habermas, de

Rawls et d'Apel, suivant Lavelle *et al*. [2016]). En atteste la mobilisation de la population aux motifs de l'intérêt général incarné par le projet territorial A21L et le cadre référentiel du développement durable, l'affirmation de l'importance de l'écriture comme institution démocratique légitimant le projet, ou encore l'implicite d'une compétence communicationnelle des acteurs-habitants associée à une nécessaire « socialisation démocratique » des profanes, attitude congruente avec le modèle du déficit qui structure la démocratie représentative et sa double délégation (*ANNEXE A*), par exemple.

Mais le projet A21L recoupe les deux autres modèles, le *modèle propagandiste* et le *modèle marketing* (cf. Tableau 6.3). En effet, nous avons montré que le cadre référentiel du développement durable, envisagé par notre étude comme une formation discursive adossée à sa chronosophie moderniste, avait des effets stratégiques structurant le système pouvoir/savoir de la situation étudiée. Il a également des effets réels sur les résultats de l'A21L et sur les conduites des habitants au premier rang desquels ceux des participants à la démarche. L'A21L de la municipalité d'Aspet s'inscrit dans le grand récit du développement, dont le développement durable est le dernier avatar (cf. section 6.2.3.2). Récit d'action spatiale que la communication territoriale trame, sans qu'il ne soit véritablement discutable, au sens dialogal, c'est-à-dire que la discussion ouvre sur une mise en communauté, à l'échelle de l'espace de l'interlocution du territoire municipal et au-delà. Et encore, selon des conditions de communicabilité et des modalités dialogiques à considérer comme premières plutôt qu'instrumentalisées. À ce titre, les temporalités participatives ont été encadrantes et encadrées, soumises à des exigences de communicativité qui favorisent un apprentissage passif plutôt qu'actif, axé sur le pouvoir agir des habitants et les compétences à développer (Sauvé, 2013). Toujours dans la lignée du modèle propagandiste, le premier élu reproduit la figure du maire aménageur, « entrepreneur de concertation », transcendant les frontières territoriales instituées, n'hésitant pas à

jouer des affects (l'appel à la mobilisation pour l'impératif moral des enfants, incarnation des générations futures), ou encore le faible gradient dialogique de la démarche participative et ses savoirs normatifs de type savoirs de gouvernement (cf. Figure 2.3). Nous retrouvons également des aspects du modèle marketing, par l'importance de la rationalité économique qui a tendance à réduire le territoire à la valeur économique de ses « ressources » (valeurs territoriales déclinées en atouts, menaces, opportunités, faiblesses), adossée à l'imaginaire développementiste, jouant sur la représentation sociale de *l'environnement-label (ANNEXE F)*. Ces aspects sont mis en œuvre par des techniques issues du marketing, telles que celles mobilisées par la méthode D2MIP. Le cadrage de cette méthode et les nombreuses applications à d'autres territoires ont fait que l'association citoyenne *Aspet durable* qui a émergé pour assurer le suivi et la surveillance de la bonne mise en œuvre de l'A21L par la mairie, ont été intégrés par le consortium de bureaux d'études et la mairie à leur communication territoriale. Nous pourrions également mentionner l'importance accordée aux écogestes aux dépens d'une réflexion collective profonde, selon une temporalité pratique, c'est-à-dire commandée par le projet en train de se faire avec les habitants, sans présumer du résultat final, orchestré *a priori* de manière instrumentale. Nous évoquerons également le caractère médiatique à travers les articles de presse (modèle dialogique), le rôle du journaliste « embarqué » (modèle propagandiste) dans la démarche participative, et la publicisation de l'A21L avec sa mise en page, mobilisant l'actant du Cagire (modèle marketing).

Le rôle joué par l'image, tel que brièvement analysé, témoigne de ce rapport à l'image que partage le modèle propagandiste avec le modèle marketing. Par exemple, l'image proposée par l'affiche du 1er forum participatif appelant à la mobilisation des habitants en exprimant par l'image, un rapport au savoir et un désir de maîtrise (en l'occurrence, du paysage de la municipalité) (cf. section 6.1). Le texte qui

l'accompagne[323] répète le slogan du développement durable rappelant le fonctionnement formulaire de ce cadre référentiel. Mercier (2008b) précise que cette répétition incessante d'un même thème associé à une simplification des idées traduit la visée propagandiste d'une communication qui combine marketing et politique telle que décrite par Ellul (1962). Le but étant de rallier à sa cause le plus de personnes, qui finissent par croire au dogme promu.

Le profil chronologique de l'A21L (cf. Figure 5.1) témoigne de cette communication territoriale, présente dès le départ de la démarche. Cette matrice montre l'existence d'une corrélation régulière entre moments participatifs et communication politique externe qui passe par des articles de presse visant les trois échelles visées (municipale, la communauté des trois vallées [CC3V] et la presse régionale).

En conclusion, la communication territoriale donc politique se trouve au cœur de la démarche A21L, d'autant plus qu'un journaliste de la presse régionale se trouve associé aux groupes d'acteurs participant à la démarche, communication politique clairement assumée, dont la visée s'avère historiquement consubstantielle au fonctionnement démocratique. Cette communication territoriale joue sur différentes échelles. La municipalité les mobilise dans la construction même du discours (dépendances intradiscursives), mais également dans le cadre de diffusion extramunicipale, recherchant par le jeu des dépendances extradiscursives, une mise en valeur du discours produit à l'occasion de la démarche A21L favorisant le rayonnement de la municipalité, sans oublier l'entrepreneur de concertation qu'est le premier élu. Enfin, cette communication territoriale mélange les genres de discours,

[323] Pour rappel : « Agir pour le développement durable, préserver le cadre de vie de nos enfants, s'engager sur des sujets tels que l'eau, les transports, les déchets, l'aménagement ou l'énergie, Venez nombreux » [A21L-Img A.F].

puisant à différents modèles de communication politique, renforçant la possibilité de toucher une « clientèle » diverse, non sans provoquer en contrepartie, certaines résistances face à une communication territoriale vécue comme instrumentale par une partie des habitants.

6.3.2 Retour sur le rôle des temporalités environnementales comme stratégie actorielle

Dans un premier temps, nous rappellerons succinctement le rôle et la place des temporalités environnementales dans la démarche A21L, avant d'en dégager les enjeux.

6.3.2.1 Les temporalités participatives dépendantes de la temporalité agendaire

Nous avons vu que la temporalité participative de la démarche A21L d'Aspet était on ne peut plus encadrée, en nous inspirant de la notion de cadre temporel de Lesourd (2006b)[324]. Nous avons montré que les temporalités participatives en jeu dans la démarche A21L formaient un cadre temporel faisant jouer des temporalités enfermantes, hétéronomes qui recadraient les énoncés et les suggestions des habitants à l'aune de la formation discursive du cadre référentiel du développement durable. Une telle formation discursive agit comme structure coordonnant les temporalités enfermées de l'agir des habitants, dans des ateliers et forums participatifs aux durées balisées (autour de 3h environ). Mais surtout, ces temporalités enfermantes laissent

[324] Pour rappel, cet auteur considère que les temps « enfermants » ou extérieurs, constituent des cadres idéels obligatoires institutionnalisés qui enferment, régulent, répètent de manière coercitive les « temps enfermés » de l'action des sujets, commandés par les premiers.

peu de place au véritable dialogue. En effet, une dynamique dialogale imposerait comme condition sa propre temporalité. Or, le dialogue des savoirs est formaté par les techniques managériales constituant avant tout un appareil de savoir éprouvé (cf. section 6.2.3.1). En effet, le gradient dialogique est de l'ordre de l'entretien dirigé et tend vers le monologue (cf. Figure 2.3), permettant d'assurer la maîtrise de la circulation et de la production du savoir, notamment en gardant la maîtrise du temps.

Dans cette perspective, les temporalités participatives s'expriment à travers la temporalité composite de l'agenda[325] qui est une forme de temporalité prospective. En cela, l'A21L tente de synchroniser les temporalités politiques : celles du ou des mandats de l'équipe municipale, celles des moments participatifs, celle d'opportunités politiques et financières en lien avec l'exercice d'un mandat régional pour le premier élu qui se concrétise par le lancement de l'A21L, celle de la mobilisation des habitants par l'A21L tout au long de la démarche par exemple.

Compte tenu de la définition que C. Beck (2006, p. 13) donne à la crise environnementale, comme une désynchronisation des temporalités socioécologiques, nous pouvons considérer à la suite de Métailié et Bertrand (2006) et Ost (2001) que ce projet territorial est *a priori* un cadre temporel propice à la synchronisation de temporalités hétérogènes. En effet, l'A21L cristallise un système d'intentionnalités qui croise les temporalités politiques et participatives centrées sur l'énonciation par les habitants, d'actions socioécologiques rendues cohérentes par le projet territorial. Or, la dimension instrumentale et aliénante des temporalités participatives, discursives émane de l'alliance entre acteurs politiques et économiques que sont les

[325] Pour rappel, Boutinet (2004b, p. 146) l'associe au management de projet qui tend à évacuer toute forme d'incertitude, à travers une programmation d'échéances et s'appuyant sur différentes méthodologies de planification, assujetties aux coûts et aux délais, visant l'efficience donc.

bureaux d'études et la municipalité d'Aspet. Ces acteurs convergent dans leur système d'intentionnalités en faveur d'une efficience mise en œuvre selon la temporalité composite agendaire, entre durée limitée de la mission des consultants, et mandats politiques.

Une convergence entre de tels acteurs existe également dans le régime de véridiction technoscientifique à l'égard des savoirs en jeu. En nous appuyant sur la typologie des modèles de construction du savoir (*ANNEXE A*), nous avons montré que la démarche A21L affichait une certaine intentionnalité exprimée par le modèle du débat public et le modèle de la co-construction du savoir environnemental. Cependant, l'analyse de la dynamique dialogique tout au long de la démarche, et le rôle joué par les temporalités participatives enfermantes et enfermées, nous permet d'affirmer que l'orientation de la dynamique dialogique du savoir environnemental produit, penche du côté d'un croisement entre modèles du débat public et modèle instructionniste. Un tel tropisme exprime un désir de maîtrise du savoir environnemental et de sa temporalité énonciative. Cela conforte un rapport au savoir d'autorité, par l'intermédiaire notamment d'une dynamique monodialogique marquée par une approche transmissive verticale qui rappelle le modèle scolaire.

La temporalité composite de l'agenda exerce un cadrage temporel et énonciatif dont la cohérence est assurée par la formation discursive du développement durable et sa chronosophie moderniste, structurée par une rationalité gouvernementale adossée à une légitimité technoscientifique qui fonde le principe de cohérence des institutions (cf. section 5.1.3) (Douglas, 1999). Or, nous avons vu que cette rationalité gouvernementale, marquée historiquement par la modernité, était travaillée par une gouvernementalité néolibérale. Cette dernière trouve dans l'insertion locale de la dynamique dialogique du savoir environnemental à l'œuvre dans l'A21L d'Aspet, ainsi que ce jeu entre temporalités enfermantes et enfermées pour les habitants, les

conditions propices à « conduire les conduites » aux échelles micro-politiques, l'échelle locale et celle de l'individu même, non sans liens avec l'échelle globale d'où provient le cadre référentiel du développement durable. Cette gouvernementalité néolibérale à l'œuvre, en tant qu'elle est une technologie de gouvernement articulant des formes de savoirs − de gouvernement justement −, et des rapports de savoir/pouvoir[326], exerce un fort contrôle sur toute subjectivation. Elle mise moins sur le rôle prépondérant des acteurs que sur la contribution décisive de techniques de gouvernement et de management comme moyen d'orienter et de réguler les conduites (Alphandery *et al.*, 2012, p. 13). Autrement dit, selon notre approche théorique puisant au systémisme dialogique, la cumulativité des connaissances et des intentionnalités fait système social. En effet, pour l'A21L, l'alliance du politique et du management de projet avec les compétences en marketing associées, manifeste un système d'intentionnalités qui cumule connaissances, intentionnalités et rationalités ; la gouvernementalité néolibérale contribuant à faire système aujourd'hui. Elle « agit » les acteurs, sans pour autant tomber dans un déterminisme de type fonctionnaliste, puisque nous avons vu que les marges de liberté existent. Néanmoins, les acteurs de pouvoir vont ainsi profiter des ressources offertes par la formation discursive du cadre référentiel du développement durable avec sa chronosophie moderniste, qui influencent « l'horizon du questionnable », entendu comme « stocks d'énoncés disponibles à un moment donné de l'histoire » (Fabiani, 1997, p. 11, cité dans Lafitte, 2015a, p. 97).

Si le développement durable exprime une volonté affichée de se saisir de l'hypercomplexité socioécologique, nous considérons à la suite de Foucault (2001d,

[326] Charlot et avec lui Beillerot, rappellent qu'il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir. Ayant ses objets de recherche dans l'univers scolaire, Charlot est moins enclin à aborder la question du rapport au pouvoir que Beillerot. Il parle cependant de *rapports de savoir* pour un rapport social fondé sur le savoir, en ce sens que le rapport social est surdéterminé par le savoir, les différences sociales de légitimité entre savoirs (Charlot, 1997, p. 99).

p. 1342) qu'il n'est pas un concept scientifique, mais bien davantage un « indicateur épistémologique » classificateur et différenciateur dont les fonctions ont un effet sur les discussions scientifiques, mais non leur objet. Il n'en traduit pas moins l'historicité qui est la nôtre, caractérisée par cette cumulativité des actions, des connaissances, des intentionnalités et des rationalités à l'œuvre. Or, cette historicité reste marquée par une certaine inertie systémique qui donne sa trajectoire à la flèche de notre « temps social », soumise à la pensée héritée moderniste et son horizon développementiste qui commande encore largement les significations imaginaires sociales-historiques, comme en témoigne l'A21L, au final. En effet, cet horizon idéologique influence grandement la circulation des « représentations intentionnelles structurées », autrement dit, la façon dont les acteurs anticipent leurs actions futures (Lévy, 2009, p. 2). Il semble donc difficile pour les acteurs-habitants de mobiliser les temporalités en tant que compétences précursives[327] (Matoug, 2004), et plus spécifiquement de méta-anticipation, permettant d'anticiper le futur, de manière pluraliste et créative, au moins collectivement à l'échelle municipale. L'ancrage local de l'A21L permet surtout aux acteurs dirigeant l'A21L de s'appuyer sur les ressources qu'offre la formation discursive du cadre référentiel du développement durable, pour alterner « monde raconté » (par le récit d'action territoriale) et « monde commenté » (par le discours politique) (cf. section 4.3.3.2), laissant peu de place aux processus de subjectivation des individus, autrement que comme assujettissement.

[327] Pour rappel, les compétences précursives se décomposent en compétence présensorielle et en méta-anticipation. Les *compétences précursives* renvoient à la capacité de représentation adéquate et de prévision exacte de l'humain, confirmée par l'expérience concrète. Cette capacité phylogénétique s'est densifiée chez les hominidés et aurait largement participé au développement de la pensée symbolique. Elle aurait également contribué, par notre pouvoir de simulation, à l'usage et la fabrication d'outils matériels et idéels, tels que le langage, nous permettant de différer la contrainte instinct-instant.

En effet, le dispositif de pouvoir que contribue à asseoir l'A21L, en toute cohérence avec le programme Action 21, s'appuie cette conjonction de pouvoirs, et notamment ce pouvoir épistémologique qui fait lien entre les différents pouvoirs à l'œuvre et qui cherche à extraire un savoir sur les habitants d'Aspet, et d'extraire un savoir sur ces habitants, soumis au regard et déjà contrôlés par les instances qui mettent en œuvre l'A21L (les bureaux d'études et le personnel de la municipalité dont les élus), savoir environnemental pour ce qui nous intéresse qu'eux-mêmes ont formé et qui sera retranscrit, transcodé pour aboutir à des énoncés dont certains dessinent de nouvelles normes locales, ou bien des objets d'un savoir qui permettra aussi bien de nouvelles formes de contrôle, comme les divers schémas environnementaux, par exemple, suivant le cadre analytique proposé par Foucault. Bien entendu, la plupart des citoyens ne sont pas dupes à l'égard d'un tel dispositif et expriment ce pouvoir épistémologique à l'œuvre :

> […] et la dame qui a fait son étude avec son *PowerPoint*, t'explique pendant deux heures, ta vie finalement, en noyant le poisson, et toi à la fin, tu n'en peux plus. Cette phase-là était vraiment improductive et démotivante […]. Par contre dans mon investissement auprès des collectivités, si je dois le faire, je vais le faire avec beaucoup de recul. Je vais tout de suite être dans une analyse presque comptable […] ». (Vb.Da).

Si compte tenu de l'institution en jeu, il s'agit ici d'extraire avant tout des savoirs plus que le temps des individus en soi, ces citoyens ont conscience de la stratégie et du processus à l'œuvre, et notamment de l'action pédagogique associée, comme l'indique clairement cet extrait. Il manifeste une frustration et une perte de motivation qui se traduit par une méfiance s'exprimant par une temporalité « comptable » du travail citoyen à venir.

Se dessine une coupure autour de ces temporalités vécues comme aliénantes pour certains, schizo-chroniques, entendues comme une coupure « par excès » de pression

temporelle (Pineau, 2000), ou une temporalité clivante, au sens où elle clive le sujet en son intérieur, ce en quoi se manifeste la gouvernementalité néolibérale. Ce clivage vient s'ajouter à la démarcation entre connaissances « profanes »/« scientifiques », illustrant les mécanismes de disciplinarisation des savoirs et des individus, à l'œuvre. Pour notre cas, ces clivages caractérisent la mise en ordre du discours territorial et environnemental, et *in fine* de l'appréhension du monde par les habitants dont les savoirs restent soumis à la reproduction des clivages modernistes (Faburel, 2013b). Par la réduction de la pluralité des options possibles, hors du cadre référentiel institué issu de la pensée héritée qu'est le développement durable, pour certains habitants, c'est d'un appauvrissement de monde dont il s'agit (Fischbach, 2009).

6.3.2.2 L'A21L, un dispositif spatial légitimé par un récit d'action territoriale

L'A21L, en tant qu'il est un projet territorial de développement durable, peut se définir comme un dispositif spatial légitime (Lussault, 2013d). En effet, il laisse entrevoir un agencement spatial composite, articulant réseaux et territoires (circuits de randonnées, approvisionnement local des cantines scolaires, réseau bois-énergie, les différents schémas environnementaux pour rester sur des actions socioécologiques). Un tel agencement − que l'on pourrait envisager comme « territoire de projets » comme Deffontaines le définit (cf. note 86) si la dimension environnementale était structurante de l'A21L, ce qui n'est pas le cas − est doté d'une fonction opérationnelle et normative (exemplarité des actions de la municipalité affirmée, par exemple). Selon Lussault (2013d), un dispositif spatial légitime est une configuration stabilisée dans laquelle l'espace joue un double rôle :

- celui d'un opérateur de traduction, à la jonction d'un ensemble d'acteurs sociaux, de phénomènes appréhendés et de destinataires des actes

prévus/entrepris (ce que l'opération de transcodage des savoirs des habitants en action exprime, non sans une intentionnalité communicationnelle interne et externe) ;

- celui d'un support de délégation, à savoir un objet spatial organisé – matériel et chargé de valeurs – sur lequel on se repose pour qu'une action atteigne ses objectifs (le territoire « agissant » et le pouvoir municipal, mis en scène tout au long de la démarche participative, ainsi que par les actions de l'A21L).

Mais l'opérateur essentiel dans le dispositif de pouvoir et des stratégies des maîtres d'œuvre et d'ouvrage du projet territorial reste la temporalité, notamment les temporalités participatives et discursives en référence à ce support de délégation qu'est le dispositif spatial légitime A21L. Elles contribuent à soutenir une communication territoriale qui intervient à différentes échelles (cf. Figure 5.1) autour des actions entreprises ou à venir. Associées à ces temporalités, la temporalité englobante du développement durable joue un rôle structurant. Celle-ci s'inscrit dans le grand récit moderniste du développement humain adossé à l'idéologie du progrès. Ces temporalités composites s'agrègent par celle du projet territorial et sa temporalité agendaire intégratrice, contribuant par là même à une mise en intrigue temporelle du territoire, à travers l'énonciation d'un récit d'action territoriale autour de l'A21L d'Aspet. Or, Ricœur (1983, p. 17) attire l'attention sur la consubstantialité entre temps, récit et existence : « le temps devient humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative ; en retour le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle ».

Au-delà de la volonté politique de faire en sorte que les habitants s'approprient la démarche A21L *par* (et *de*) la dimension temporelle interminable du projet A21L, suivant la typologie proposée par Boutinet (*ANNEXE H*), cette boucle récursive d'ordre phénoménologique ouvre des perspectives d'intelligibilité à l'usage des

temporalités environnementales telles que nous les avons abordées. Cela au moins à trois niveaux et par le rôle que pourraient jouer les mémoires environnementales, aussi bien dans le monde raconté (par le récit), que dans le monde commenté (par le discours, la délibération), et dans le monde figuré (la mise en image du territoire)[328]. Par ailleurs, une telle boucle récursive n'est pas sans intérêt pour l'appropriation de logiques territoriales socioécologiques complexes, du point de vue de la dialogique du savoir environnemental et de l'écoformativité. Elle suppose en effet des liens entre projet territorial − reposant sur une logique collective − et projet d'habiter − reposant sur une logique personnelle. Ainsi, cette boucle récursive suggérée par Ricœur pourrait permettre de tisser des fils d'intelligibilité entre l'histoire personnelle de l'acteur et le mode d'être social-historique de toute société.

En effet, le récit d'action territoriale contribuerait à spatialiser les valeurs, normes imaginaires, en les attachant par le récit, à des agencements spatiaux, en tant que ce récit est un acte de langage narratif qui permet de mieux saisir, comme objet de recherche, « le trajet de la spatialité qui court de l'intériorisation des valeurs, des normes, des imaginaires spatiaux, à leur socialisation pratique, via l'acte de langage narratif »[329] (Lussault, 2013d, p. 844).

[328] Bien entendu, les risques d'instrumentalisation politique, ou de réduction à n'être que des instruments soumis à la logique technoscientifique de l'ingénierie territoriale, éventuellement participative, perdurent.

[329] Il semble cependant ici que Lussault tende par enthousiasme à envisager les vertus de son objet de recherche et du concept proposé de manière quelque peu téléologique. Par ailleurs, il précise que le récit est une figure de tout énoncé possible qui interroge les fondements, les registres et les prétentions à la scientificité du discours géographique. En effet, considérer l'énonciation de l'acteur, aussi bien collectif qu'individuel voire intégrant une posture actancielle intégrant d'autres qu'humains dans le procès et l'espace de l'interlocution ouvre à cette hypercomplexité sociale et écologique, remettant en cause les couples catégoriels sur lesquels repose l'énonciation de cette même scientificité (objectif/subjectif, sujet/objet, nature/société ou culture).

Lussault (2013g) précise que le récit d'action spatiale − en l'occurrence pour notre cas, territoriale – manifeste la tentative d'intégration de pratiques spatiales au sein d'une même fiction du temps maîtrisé de l'action, qui est aussi une tentative d'intégration, d'orchestration des rythmes et des temporalités spécifiques des différents acteurs spatiaux : « par et pour le récit, la dimension temporelle de l'action spatiale entre dans le champ du langage et de la communication, de l'interlocution, et ainsi se socialise, devient dicible et discutable » (Lussault, 2001, p. 150).

Au regard des résultats de l'analyse du cas de l'A21L, il n'est pas évident que le récit d'action territoriale de l'A21L comme fiction (Fontanille, 2014), soit opérant dans les termes proposés par Lussault, justement en raison de l'instrumentalisation des temporalités participatives et discursives, mais aussi en raison du rythme à la fois excessif en termes de temporalités participatives internes (monodialogiques concernant les moments participatifs), et parfois de temporalités formatives interréflexives insuffisantes pour faire sens et récit le cas échéant, sans oublier la temporalité du suivi du projet, inexistante.

6.3.2.3 Les enjeux associés aux temporalités environnementales issues de l'A21L

Dans un but synthétique en vue de la discussion, nous avons conçu une matrice permettant une analyse comparée de plusieurs énoncés issus de nos données : des énoncés issus de l'A21L achevé, des énoncés tirés des entretiens de recherche, ainsi que des énoncés issus d'un corpus constitué d'articles tirés de la presse régionale,

entre 2006 et 2017[330], principalement des titres d'articles). Nous les avons classées par grandes problématiques environnementales : eau ; forêt ; terre et question foncière notamment ; savoirs locaux ; changements environnementaux, dont les changements climatiques ; biodiversité, faune et flore ; ruralité et montagne. La dernière thématique « Ruralité et montagne » est transversale, sachant que les autres problématiques environnementales en dépendent ou bien influencent cette dernière. Il en est de même pour la problématique environnementale relative à l'énergie que nous n'avons pas identifiée en tant que telle, mais dont les énoncés se retrouvent dans les autres problématiques. Les colonnes identifient donc les problématiques environnementales, les temporalités environnementales et les évènements d'ordre environnemental impactant l'A21L, les actions socioécologiques mises en œuvre ou projetées et enfin, les activités éducatives en matière d'environnement. Dans la perspective d'une économie de la thèse, nous n'avons pas intégré cette matrice.

En effet, les temporalités socioécologiques peuvent être envisagées à l'aune du concept d'enjeu environnemental. Ce concept est souvent décliné dans le cadre des procédures d'évaluation environnementale. Il est défini de manière presque triviale comme préoccupation majeure qui peut faire pencher la balance en faveur ou en défaveur du projet (André *et al.*, 1999). Cette définition correspond à celle donnée

[330] Dans le corpus, quelques articles précédant 2006 et suivant 2017 ont été relevés ponctuellement sur la base de leur intérêt pour contextualiser la démarche A21L. De manière générale, le corpus a permis d'obtenir des éléments contextuels, notamment dans un souci de fidélité des données. Les articles ont été repérés et classés (analyse thématique) selon les thèmes de l'A21L, relatifs aux problématiques environnementales − dont la controverse environnementale qui fait suite à l'effondrement souterrain au centre-ville d'Aspet survenu autour du mois de mai 2011 ; au cadre référentiel du développement durable ; à l'association citoyenne « Aspet Durable ». L'analyse thématique éclaire la communication territoriale, mais aussi le rapport à l'éducation en matière d'environnement.

dans l'A21L[331] (perspective émique privilégiée). En effet, les enjeux environnementaux les plus fréquents tels que présentés dans l'ouvrage de ces auteurs recoupent ceux dont témoignent l'A21L d'Aspet : la santé, l'exploitation ou la protection des ressources et de territoires exceptionnels, protégés, les modes de vie traditionnels notamment par exemple.

Afin de cerner les enjeux environnementaux de manière opérationnelle, André *et al.* (1999) croisent trois dimensions principales : une *dimension légale* d'éléments valorisés de l'environnement (reconnaissance légale par des lois, règlements, politiques, plans, directives), une *dimension politique et publique* (reconnaissance variant dans le temps et l'espace en lien avec les conflits d'usage réels ou potentiels, la dynamique des ressources naturelles – disponibilité, approvisionnement, demande…) une *dimension professionnelle* (reconnaissance renvoyant aux savoirs d'expertise avec la littérature associée). Cette définition classique et opérationnelle est congruente avec celle envisagée au regard des risques environnementaux qui s'organisent autour des notions d'aléas de dommages et de vulnérabilité. La définition proposée par André *et al.* (1999) a le mérite de mettre l'accent sur la reconnaissance des savoirs dans la définition des enjeux environnementaux. Elle intègre également la reconnaissance de la prise en compte de l'espace et du temps dans les conflits d'usage et de représentations, les ressources restant soumises à la représentation que l'on se fait de la source biophysique. Bien entendu, la dimension

[331] Dans la brochure de diffusion de l'A21L, un enjeu correspond à « ce que le territoire a à perdre ou à gagner en fonction d'une démarche. Les axes stratégiques sont les orientations pour gagner » (Mairie d'Aspet, 2007). Pour rappel, les axes stratégiques correspondent à Axe 1 - Promouvoir le développement durable par l'éducation, la sensibilisation et l'exemplarité ; Axe 2 - Renforcer la cohésion territoriale ; Axe 3 - Préserver et valoriser les patrimoines naturels locaux ; Axe 4 - Renforcer l'attractivité d'Aspet. Ces enjeux territoriaux témoignent de la dilution d'enjeux proprement environnementaux en toute cohérence avec le cadre référentiel du développement durable. Jusqu'au dernier GTAL, les enjeux environnementaux correspondaient au réchauffement climatique (Enjeu 1) et aux ressources naturelles et à la biodiversité (Enjeu 2).

normative, légale et ressourciste des enjeux environnementaux domine, en même temps qu'elle en limite la portée en termes politiques, aussi bien qu'en termes épistémologiques et stratégiques.

Dans notre perspective, au-delà de la reconnaissance de l'expertise de type scientifique, c'est la reconnaissance de la dialogique du savoir environnemental qu'il s'agit de considérer, notamment par la reconnaissance de l'expertise habitante (Duarte, 2008) ou de la compétence habitante (Faburel, 2013b ; Lazzarotti, 2006b). À cette dimension praxéologique, s'ajoute notre intérêt pour la prise en compte des temporalités environnementales, en lien avec les spatialités des habitants, à travers l'étude d'une démarche participative déclinée au service d'un projet territorial A21L. Une telle prise en compte est de nature à améliorer la prise de conscience des changements environnementaux, en relation étroite avec l'histoire de vie de chaque personne.

Dans cette matrice, les savoirs de gouvernement adossés à une légitimité technoscientifique dominent les énoncés de l'A21L dans sa version finale ; ceci en toute cohérence avec la définition classique et opératoire des enjeux environnementaux telle que présentée. Par exemple, pour la problématique de l'eau, de la biodiversité, de la question foncière en lien avec la terre, ou encore de la ruralité et montagne, nous retrouvons les instruments de savoirs technoscientifiques que sont les schémas environnementaux, les diagnostics et autres plan local d'urbanisme (PLU).

Une autre thématique transversale est celle de l'accessibilité aux « ressources » environnementales, avec la complexité des regards et usages que chacune de ces ressources comporte, qu'il s'agisse de l'accès aux rivières, aux espaces forestiers, à la terre et au foncier pour les nouveaux agriculteurs notamment. Cette accessibilité

soulève deux problèmes. Le premier est celui de l'aménagement des accès à ces espaces, considérant les différents usages et représentations en jeu avec la gestion en termes de suivi de ces accès. Le second problème renvoie à la prise en compte des enjeux proprement écologiques associés, ainsi que la prise en compte des temporalités environnementales attachées aux usages et à la dynamique proprement écologique des écosystèmes concernés. Si la distribution des accès implique souvent un suivi sous forme de surveillance, ils peuvent par ailleurs s'autoréguler, mais là encore selon la prise en compte des temporalités environnementales. Associés à ces problèmes de distribution d'accès à la ressource, des problèmes de justice y compris d'ordre socioécologique surgissent, en particulier pour la question foncière.

La question du suivi et de la surveillance est donc un enjeu majeur dans les problèmes de gestion environnementale (Ostrom, 1990, entre autres). Elle implique une temporalité continue dépendante des actions concernées. L'enjeu du suivi et de la surveillance est également ressorti à propos de l'A21L, puisque ce manque de suivi et cette volonté de participer au contrôle de l'applicabilité du projet territorial ont été à l'origine de la création de l'association citoyenne, mentionnée par ailleurs dans la brochure de diffusion de l'A21L elle-même[332]. Un tel enjeu ouvre toute une série de pistes pour la dialogique du savoir environnemental, comme en atteste la création de l'association citoyenne « Aspet durable », et ce, quelles que soit les circonstances de l'émergence de cette expertise citoyenne qui trouve là, un interstice pour manifester la compétence des habitants. Bien entendu, la « gestion environnementale » englobe

[332] Pour rappel, le texte introductif du maire d'Aspet fait état d'une démarche qui « ne fait que commencer ». Dans cette perspective, l'association citoyenne « Aspet durable » est mentionnée et s'inscrit dans la dynamique de suivi et d'évaluation de la démarche : « Certaines actions sont déjà engagées, mais d'autres ne se réaliseront peut-être jamais. Le suivi et l'évaluation du travail entrepris font partie de notre démarche d'amélioration continue » (Mairie d'Aspet, 2007, p. 2). Au-delà de l'acte de langage performatif dont témoigne cette phrase, surtout à la lumière de l'arrêt du projet territorial A21L et de l'association citoyenne, le suivi et la surveillance des actions environnementales entreprises demeurent en effet un enjeu majeur pour la réalisation de tels projets.

cette question, mais nous l'aborderons de manière critique, par un déplacement à partir de plusieurs expressions ou périphrases telles que « la gestion des entreprises humaines en lien avec les réalités socioécologiques » dans le sens d'une « 'gestion' de nos propres rapports individuels et collectifs à l'environnement » (Sauvé, 2009, p. 6). Bien que trop longue comme expression, cette périphrase a le mérite de limiter l'abstraction et la réification des réalités socioécologiques, générée par l'expression de la « gestion environnementale », renvoyant en écho à la gestion de la Nature[333] « en bon père de famille »[334], c'est-à-dire à une gestion prudente, diligente et soigneuse du bien considéré, mais qui n'en réduit pas moins les réalités en jeu à des biens appropriés ou appropriables dont la jouissance est à administrer. Plusieurs expressions relatives à la gestion environnementale attestent des réflexions et de leur évolution telles que « gestion écosystémique », « gestion environnementale intégrée » et « gestion participative » (Lepage *et al.,* 2003 ; Milot *et al.,* 2015), ces deux dernières expressions ouvrant sur l'inclusion des citoyens-usagers − et dans notre perspective, des habitants, à la gestion des réalités socioécologiques.

Aussi, la participation des habitants à la « gestion environnementale », forts de leurs savoirs et compétences en tant qu'habitants, ouvre de réelles perspectives démocratiques et non moins opératoires d'un point de vue socioécologique. En effet, de tels savoirs éclairent par leur connaissance fine et vécue du milieu « naturel » local

[333] À noter que la célèbre expression de Descartes dans la 6e partie du *Discours sur la méthode* « nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature » est souvent citée hors contexte. Caumières dans la note 1 de la conférence entre Castoriadis et Cohn-Bendit (2014), rappelle opportunément à la suite du travail de Guénancia sur Descartes, qui la contextualise. Descartes précise que « l'homme n'est pas plus le maître de la nature que le corps n'est une machine […] », le « comme » exprimant une restriction. Autrement dit, une telle attitude renverrait à un sentiment de puissance puéril qui fait que « nous imaginons volontiers être la fin de la création » (Guénancia, P. (1989). *Descartes*. Paris : Bordas, p. 84-85).

[334] À noter que l'expression a été retirée du code civil depuis 2014, non sans soulever certains problèmes en droit (F. Rouvière, 2014).

− c'est-à-dire, entendu comme médiance (sens du milieu), espace social considérant les dynamiques écologiques trajectées (association des chaines métaboliques et des chaines métaphoriques), et ce dans une dialogique du savoir environnemental avec des acteurs issus de l'expertise scientifique − les processus de prévention, de distribution, de transmission, d'adaptation et bien sûr d'innovation, mais également de conservation, de protection, de restauration et de patrimonialisation de certains écosystèmes, avec les actions afférentes. Or, aujourd'hui, une telle participation semble de plus en plus difficile à envisager selon la double délégation de la démocratie représentative, dont se fait l'écho la critique élitiste et libérale, non sans contradictions (extension du domaine de la participation au risque de l'ingouvernabilité, protéger la démocratie contre ses « excès » notamment) (Gourgues *et al.*, 2013).

Concernant les actions éducatives, nous remarquons la prégnance de l'éducation scolaire ou orientée vers les enfants. Si les activités pédagogiques interviennent dans le cadre général d'une éducation formelle, les classes découvertes ouvrent autour du thème de l'eau et de la forêt, des situations d'apprentissage semi-formel (Brossard, 2001 ; Brougère et Bézille, 2007 ; Nocon et Cole, 2006). Des situations éducatives informelles font l'objet d'enjeux environnementaux, comme avec l'initiative pedibus qui n'a d'ailleurs pas en première intention, une volonté éducative. Par ailleurs, la plupart des activités éducatives permettent d'associer plusieurs générations (itinéraire environnemental karstique, aqua-randonnées, plantations d'arbres, par exemple). Ces relations intergénérationnelles sont de nature à favoriser l'appréhension d'une diversité de temporalités environnementales, à partir d'expériences et de regards portés sur une même réalité socioécologique, à différents âges de la vie et à différentes époques, et ce d'autant plus que les personnes néorurales apportent un dynamisme aussi bien en termes de savoirs que de questionnements, jusqu'à la

restauration d'anciennes pratiques socioécologiques avec leurs temporalités environnementales.

Pour les personnes adultes, les situations éducatives qui émergent sont relativement variées. Elles offrent des opportunités pour contribuer à mieux appréhender les enjeux environnementaux. Des actions éducatives de l'A21L proposent des moments de sensibilisation (à la méthanisation, à l'usage de produits ménagers labellisés bio ou en lien avec l'usage des pesticides par exemple). Il est également question de conférences scientifiques ou d'expositions artistiques sur les paysages locaux. Des associations ou des entrepreneurs proposent un accompagnement écoformateur lors des sorties en montagne, jouant sur la diversité du ressenti en Nature. Les Foires en lien avec les produits locaux ou l'élevage offrent des opportunités éducatives, propices à la réflexion sur la ruralité, dans son acception civilisationnelle fortement marquée par des activités agricoles ancestrales, que des mémoires environnementales sont susceptibles de réactiver, parfois de manière créative, par exemple, telle production fromagère ou telle production maraichère oubliée. L'injonction à la patrimonialisation du rural comporte cependant certains risques de fossilisation identitaire (Jeudy, 2008). Identité assignée de « réserve de nature » depuis l'urbanité, de « paysages authentiques » déclinés selon une temporalité immuable, que les acteurs du monde rural intériorisent parfois au point de ne voir dans le rural qu'une carte postale touristique. Le développement peut alors avoir tendance à n'être conçu que dans la dépendance d'un extérieur, lui aussi fantasmé, en termes d'apports économiques notamment. Les habitants sont en définitive essentiellement cantonnés à recevoir de l'information. Ils ne sont pas intégrés à la « gestion » de l'environnement à proprement dite, restant loin de la prise de décision politique.

Quant aux différentes problématiques environnementales, en dépit des points de convergence dans les processus communs aux enjeux environnementaux et aux

temporalités considérées (occurrences saisonnières notamment), chacune d'entre elles propose des terrains éducatifs variés. Cette variété de terrains permet de ne pas en rester à une approche par écogestes qui a son importance, tant les adultes ont besoin de réinvestissements rapides, dans l'expérience quotidienne, valorisable à moindre « coût » cognitif. Cependant, dans le même temps, ils ont besoin de comprendre, de tisser des liens qui font sens, retrouvant la profondeur de leur expérience de vie, jouant de la diversité de leurs registres attentionnels, de la diversité des prises possibles, combinant le geste, la parole et le symbolique (Ingold, 2018 ; Moneyron, 2001). Dans cette perspective, la prise en compte des temporalités environnementales est de nature à approfondir la conscience des processus écologiques et socioécologiques à l'œuvre.

Matoug (2004) évoque le peu de réactivité que ses préoccupations ont rencontré sur le terrain au sujet de la prise en compte du temps dans les problèmes et dysfonctionnements éducatifs. Dans notre perspective, nous avons également été surpris par la faible réactivité des acteurs-habitants envers l'importance de la prise en compte des temporalités environnementales, à plus forte raison dans le contexte actuel. Or, il nous semble qu'un approfondissement empirique de ces compétences précursives constitue une piste féconde en vue d'une meilleure appréhension des changements environnementaux, par l'expérience réfléchie des temporalités psychiques, sociales au sens large et socioécologiques[335]. En effet, les travaux et réflexions de Matoug (2004) montrent comment la faculté phylogénétique d'anticipation a été décisive dans le procès d'hominisation. Les compétences précursives décomposées en capacités présensorielles et en capacité dite de méta-anticipation jouent un rôle décisif dans cette faculté d'adaptation qui est au centre de

[335] Une telle piste de recherche sera au centre de nos préoccupations à venir. Elle nécessite par ailleurs d'être approfondi sur le plan théorique, dans l'articulation avec les questionnements environnementaux et notamment le rôle que peuvent jouer les mémoires environnementales.

toutes les préoccupations en lien avec la crise environnementale et les changements climatiques. En effet, la construction de compétences précursives ouvre sur la capacité de représentation adéquate et de prévision exacte de l'humain, confirmée par l'expérience concrète (p. 72) (cf. section 2.3.3.3). Or, si la matrice sur laquelle nous nous sommes appuyé fait ressortir la complexité, la diversité et les croisements entre temporalités à partir des différentes problématiques environnementales, force est de constater que la prise en compte des temporalités environnementales joue un rôle et occupe une place marginale dans l'A21L d'Aspet et plus largement dans la conscience des habitants.

Nous pourrions objecter qu'il s'agit d'un effet de sources. Mais bien que les temporalités environnementales soient présentes, elles sont éclatées, faiblement prises en compte, peu organisatrices de la réflexion, si ce n'est à travers la formation discursive du cadre référentiel du développement durable, ce que confirment nos autres analyses qui nous confortent dans ce diagnostic. Pourtant l'expérience des changements environnementaux est de plus en plus partagée, bien que souvent difficile à percevoir. En cela, la prise en compte des temporalités environnementales semble recouper un enjeu majeur pour la légitimité des savoirs et au-delà du dialogue des savoirs et de la dynamique dialogique du savoir environnemental.

Par ailleurs, la référence aux mémoires environnementales, par l'intérêt porté à la mémoire locale, la dénonciation de sa perte, celle des savoirs locaux ou encore le manque de suivi et de surveillance scientifique, par exemple pour la forêt dans le cadre de la démarche A21L, ou encore la sensibilité des habitants, en particulier néoruraux, pour cette mémoire environnementale, nous semble ouvrir des perspectives de réflexion, de recherche et d'action intéressantes, notamment dans ce croisement entre géographie de l'environnement et éducation auprès des adultes en matière d'environnement. En relation avec le terrain d'Aspet (échelle de l'ancien

canton), un travail a permis d'identifier une diversité de sources archivistiques variées, de synthèses et travaux universitaires portant sur le terrain d'Aspet et des terrains voisins (Couserans, Barousse notamment). À l'origine, il s'agissait de constituer la base de mémoires environnementales ainsi qu'un corpus de connaissances susceptibles d'éclairer des géo-anthroposystèmes historiques. À partir de ces sources, plusieurs chrono-systèmes (5) ont été proposés pour le pays d'Aspet : 1 – L'anthropisation au Néolithique centré sur l'Âge de Bronze ; 2 – De la fin de l'Antiquité aux « temps des molines » (XIIIe s.) ; 3 – Le « temps des molines » (XIIIe s. – XVIe s.) ; 4 – La fin de la civilisation rurale agricole (XVII-s.-XIXe s.) ; 5 – L'Âge « néo-forestier ». Il n'a pas été possible d'approfondir ce travail de géohistoire environnementale (cf. section 3.3.3.1). Ces chrono-systèmes sont une ébauche de modélisation bien insatisfaisante qui mériterait de plus amples approfondissements et une actualisation des données, mais ils ont nourri des synthèses utilisées lors des entretiens notamment[336].

En outre, la constitution de mémoires environnementales peut nourrir nombre d'activités formatives, par la mise en intrigue du savoir environnemental grâce à une temporalisation des mémoires environnementales selon des stratégies éducationnelles variées, adaptées aux problématiques et signifiantes pour éclairer les situations environnementales actuelles. Ces mémoires environnementales sont parties prenantes des paysages, pour la plupart d'entre elles (mémoires visibles, traces ou empreintes notamment). Walter (2006) évoque en effet ces multiples temporalités paysagères, entre écologie et histoire sociale, pointant un risque d'en rester à une culture visualiste qui a tendance à figer les représentations. Il plaide pour un travail d'analyse de temporalités paysagères moins visibles, de leurs rythmes différenciés, ceci pour

[336] Ce travail campé en géographie historique pourra être discuté et approfondi à l'avenir, et davantage mobilisé en lien avec des interventions prévues auprès d'acteurs d'Aspet voire de l'intercommunalité élargie actuelle.

construire un regard critique envers « la ‘société paysagiste’ vaguement schizophrène par son double mouvement de séduction et de mise à distance de l’urbain, couplé sur des préférences pour les formes idéalisées de la Nature, dans laquelle nous vivons » (p. 13). Il nous semble en effet qu’un travail d’analyse s’appuyant sur la mise au jour de mémoires environnementales, en tant que temporalités ancrées « au terrain », avec les enjeux qu’une telle expression comporte (Collignon, 2010 ; Retaillé, 2010) en géographie environnementale, représente un intérêt et une ouverture interdisciplinaire pour d’autres champs académiques dotés d’une orientation praxéologique, tel l’éducation.

Ces mémoires environnementales peuvent servir de support dans le cadre d’une dialogique du savoir environnemental (réflexivité, intersubjectivité, interobjectivité), entre histoire collective et prises possibles pour l’histoire personnelle des habitants. En effet, des auteurs en éducation des adultes considèrent que les temporalités constituent un levier de premier ordre dans l’acte de formation, par exemple Honoré (1977, entre autres), Pineau (2000) et Lesourd (2006a) avec les temporalités formatives (cf. section 2.2.1.2). Freire (1974, p. 77) considère que l’approche dialogique et critique qu’il promeut « ‘baigne’ d’une manière permanente dans la temporalité dont elle ne craint pas les risques » (cf. sections 1.3.3.1 et 1.3.3.2).

En rapport avec la prise en compte des temporalités, ces auteurs insistent sur le processus de changement du rapport du sujet aux réalités et au monde, mais aussi à son propre devenir. Ils proposent dans une dynamique formative de développer une posture critique. Freire pointe une nécessaire réflexion critique vis-à-vis d’une « domestication du temps », d’un certain *statu quo* qui a tendance à nier les potentialités de temporalités émancipatrices, inventives, créatrices de spatialités, retrouvant certaines pistes théoriques marxiennes, telles que celles de H. Lefebvre (1974). Quant à Honoré (1977), la formation met l’accent sur le processus de

changement et l'interrogation de l'expérience, notamment éducative, et plus largement, le processus de développement de la personne. Elle implique de porter un regard critique sur la mise en œuvre des actes éducatifs. La formation naît selon lui, d'une interrogation et réflexion critique à l'égard de l'éducation, des actions pédagogiques, retrouvant en cela la posture critique de Beillerot (1982, notamment) et de Laot (2009, entre autres).

Ce redoublement critique mobilisant les temporalités environnementales est cohérent avec la théorie de l'écoformation. La prise en compte du rapport au savoir et du rapport au temps, à plus forte raison en lien avec l'habiter, permet un approfondissement réflexif ontologique de la dialogique du savoir environnemental. Par ailleurs, la dimension critique au regard de la profondeur expérientielle des adultes est souvent requise dans les situations éducatives, à plus forte raison en lien avec les questions environnementales qui touchent leur quotidien, à partir de la crise multiforme environnementale et de changements environnementaux comme enjeux permanents.

Il aurait été opportun de développer une réflexion approfondie par problématique environnementale. Nous ne ferons qu'aborder ici succinctement la problématique de l'eau, en montrant à quel point une approche systémique reliant les différentes problématiques est devenue incontournable. Le risque souvent associé à l'eau, notamment dans des communes de montagne, est bien réel puisque les rivières et torrents à régime de crue dominent, comme en témoigne le PPRN (DDT31 - SRGC, 2016). Ce risque ne semble pourtant pas très présent, aussi bien dans l'A21L que dans les préoccupations des habitants. Ces cours d'eau sont cependant aménagés depuis des décennies. Or, les dynamiques actuelles de « renaturalisation » des rivières (politique de continuité écologique avec les passes-à-poissons, souci de limiter les effets couloir qui nuisent à la tenue de la ripisylve par exemple) déplacent les enjeux

environnementaux vers de nouveaux conflits d'usage et de représentation[337]. L'accès aux berges et à la rivière est un enjeu, en termes d'aménités environnementales, non sans tensions avec la multiplicité des usages de l'eau. L'impact des changements climatiques reste difficile à évaluer, mais l'enjeu environnemental est à la mesure de la structure karstique du sous-sol de la municipalité, considérant le rôle prépondérant que joue la circulation des eaux de surface et des eaux souterraines. Si l'expertise scientifique est on ne peut plus prudente sur le sujet au regard de sa complexité et des incertitudes qui en résultent, l'apport de l'observation fine des habitants sur la récurrence d'évènements de type effondrement souterrain, représente un intérêt certain. La mémoire environnementale intergénérationnelle devient dès lors un enjeu majeur de formation.

Ces interrelations systémiques entre les problématiques environnementales sont constantes et même définitoires, à l'image de la pollution récente d'une source de captage de la ville en plein été, par des coupes forestières. La catégorisation de ces problématiques témoigne des limites de l'exercice et de la nécessité de « suivre le fil des savoirs » de manière holistique, afin d'obtenir une « intelligence systémique » et non moins sensible de la situation que les savoirs gouvernementaux peinent à envisager.

En conclusion de cette section, nous ne pouvons que constater la diversité enjeux qu'une prise en compte des temporalités environnementales permettrait d'aborder de manière signifiante pour les habitants, en ce sens que la question de la durée traverse

[337] Une controverse environnementale récente sur le canton d'Aspet a vu le jour suite à la nouvelle directive-cadre européenne en faveur de la continuité écologique des cours d'eau (poissons, galets notamment) qui encourage la destruction de digues limitant cette continuité écologique. Des propriétaires de moulins restaurés en résidence principale ou secondaire s'y opposent, générant entre acteurs-usagers des rivières des conflits (cf. article « Le torchon brûle entre les amis des moulins et la fédération de pêche », *La Dépêche du Midi*, le 17/12/2016).

tout individu et acteur, jusque dans ses nécessités vitales. C'est en ce sens que d'un point de vue éducatif, cette dimension existentielle des temporalités, à plus forte raison environnementales, demeure un enjeu écoformatif de premier ordre.

6.4 Conclusion

Nous avons tenté de cerner et d'éclairer les enjeux relatifs à la dynamique dialogique du savoir environnemental pour le cas d'Aspet. Les enjeux épistémologiques nous ont permis de discuter du jeu entre rationalités à l'œuvre. Or, il ressort que la rationalité gouvernementale se trouve étroitement liée à une légitimation des savoirs adossée qui repose sur une rationalité technoscientifique qui dit le vrai selon un régime de véridiction binaire. Celui-ci est axé sur la positivité des « faits », dits objectifs, reléguant les « perceptions » des habitants comme savoir peu fiables et auxiliaires aux savoirs technoscientifiques, illustrant les modèles de l'instruction publique et du débat, privilégiant un apprentissage passif (*ANNEXE A*). Une rationalité pratique (que faire ?) associée aux savoirs, mais aussi aux argumentaires suppose l'incertitude de la réponse soumise à délibération au sein d'un espace dialogique de l'interlocution négocié, structuré par la mise en commun des intentionnalités, le partage d'un sens, *dans* et *par* la fabrication conjointe d'un savoir (Grossmann et Roiné, 2015) (*ANNEXE A*, voir le modèle de la « co-production des savoirs »). Descombes *et al*. (2011) rappellent que l'exercice délibératif l'est véritablement d'un point de vue démocratique s'il peut réagir sur les options initiales et éventuellement imposer une réorganisation des préférences telles qu'énoncées au départ. Dans son anthropologie symétrique, Latour (2001b) en appelle à une dialogique entre rationalité pratique et rationalité théorique, symétrie constructiviste radicale qui établit le « cycle de la crédibilité » et déconstruit le clivage entre faits et fétiches, savoirs et croyances (cf. note 276). Or, l'A21L étudié semble cantonner, voire rejeter cette rationalité pratique

pourtant clairement affirmée par l'expertise socioécologique des acteurs-habitants engagés dans la démarche participative. Pourtant, d'un point de vue démocratique, une telle rationalité pratique permettrait un apprentissage actif et une meilleure intégration les habitants au suivi et à la gestion des entreprises humaines relatives aux réalités socioécologiques. Ainsi, les acteurs-habitants pourraient entrer dans le *cercle de la praxis* (Castoriadis, 1990), interrogeant radicalement l'institué à partir des temporalités de l'interréflexion ambitieuses en termes de délibération, au sens où la liberté de penser s'impose contre la « vérité » d'une Raison scientifique qui refuse ou se méfie de la conflictualité politique (*âgon*) pourtant consubstantielle à tout processus démocratique. Quant à la rationalité socioécologique, si elle paraît s'articuler prioritairement avec une rationalité pratique, elle subit l'influence de la formation discursive du développement durable qui promeut au premier plan la rationalité économique, d'autant plus que la rationalité néolibérale et sa puissance intégratrice aux échelles micropolitiques sont bien présentes. Toutefois, il semble que les élus résistent également un tant soit peu à cette influence.

Au sujet des enjeux politiques relatifs à la dynamique dialogique considérant le rôle et la place des temporalités environnementales, le système savoir-pouvoir à l'œuvre dans le cadre de la démarche participative A21L est conforme au programme Action 21. À la lumière des travaux de Foucault, un savoir est extrait des habitants participant sous le regard et le contrôle des bureaux d'études et de la municipalité, non sans que ces derniers ne mobilisent une action pédagogique adossée à un rapport au savoir d'autorité dit pédagogiste, infantilisant par certains aspects les habitants. Les savoirs habitants se trouvent requalifiés par transcodage au profit des savoirs de gouvernement technoscientifiques, malgré le surgissement d'un projet instituant, manifestant ce couplage entre rationalité pratique et socioécologique. La communication territoriale demeure prégnante dans l'A21L, et ce d'autant plus que la formation discursive du développement durable met à disposition des acteurs de

pouvoirs, des ressources discursives foisonnantes qui favorisent la fusion des modèles de la communication politique (dialogique, propagandiste, marketing) à travers le récit d'action territoriale.

En conséquence de quoi, la réflexion concernant les temporalités environnementales reste très limitée et ne semble pas être un enjeu, ni en termes choix politiques, ni en termes d'enjeux formatifs. Pourtant, un couplage vertueux s'affirme en creux, et surgit par moments entre une dialogique du savoir environnemental et des temporalités environnementales concordantes (orchestration entre temporalités écoformatives, écologiques, sociales et existentielles), couplage et concordance qui semblent de nature à soutenir une habitabilité socioécologique des territoires de vie, sans pour autant rejeter une conflictualité démocratique féconde.

CHAPITRE VII

DISCUSSION SUR LA DÉMARCHE ET LES RÉSULTATS DE CETTE RECHERCHE

Plusieurs angles de discussion seront abordés dans ce chapitre. Pour ce faire, plusieurs angles seront choisis. En premier lieu, nous discuterons des enjeux d'ordre méthodologique, mais aussi temporel au regard de l'étendue dans le temps du déroulement du cas à l'étude. En second lieu, nous présenterons les principaux apports de la thèse, en termes de savoirs construits. En troisième lieu, nous évoquerons les limites consenties au cours du processus de recherche. Enfin, nous aborderons les perspectives de transférabilité à l'étude de la dialogique du savoir environnemental dans des cas semblables.

7.1 Les enjeux d'ordre méthodologique, mais aussi temporel au regard de l'étendue dans le temps du déroulement des cas.

Mener une recherche en cotutelle de thèse entre deux champs académiques certes campés dans le même domaine de connaissances, celui des sciences sociales et humaines, qui plus est, appliqués à l'environnement, reste cependant un défi interdisciplinaire, et dans notre recherche, transdisciplinaire. Comme précisé dans la section 3.1.2.1, bien que notre recherche ne soit pas une « recherche collaborative », son objet porte sur l'étude de la dialogique du savoir environnemental intervenant

dans et à l'occasion d'une démarche participative de type A21L, et à ce titre prête une attention particulière à l'éventualité d'une co-construction de savoirs qui implique la collaboration entre entre acteurs issus de la communauté d'expertise scientifique et habitants impliqués dans un territoire en projets de « développement durable ». Ces deux plans de construction et de dialogue des savoirs, de l'interdisciplinarité et de la collaboration entre champs de pratique relevant de rationalités différentes ne sont pas sans enjeux méthodologiques.

7.1.1 Retour sur la posture du « bricolage méthodologique »

Dans une perspective de recherche qualitative, le double défi évoqué ci-dessus en introduction du chapitre peut trouver des solutions heuristiques en prenant appui sur l'idée de « bricolage méthodologique », afin de puiser à la source de plusieurs épistémologies et faire preuve d'inventivité dans les outils mobilisés. Ceci pour tenter au mieux de rendre compte de la complexité de la réalité et de son sens construit, « au terrain », c'est-à-dire qui suppose une confrontation avec la vie, celle de l'expérience située de l'activité des acteurs (logique de l'action), dont celle du chercheur (logique de la connaissance), qui se rejoignent autour de moments ponctuels et partagés (logique de l'existence) (Dubost, 1987 ; Retaillé, 2010). Toujours suivant Retaillé, le terrain comme expérience − du chercheur − de l'expérience − des acteurs du cas étudié − oblige à construire un espace négocié de représentations, à ne pas confondre avec les représentations de l'espace (en géographie le tropisme visuel de la carte notamment). Espace négocié de représentations que H. Lefebvre (1974) appelait justement la « production de l'espace », qui comme le rappelle Retaillé (2010, p. 87) correspond à

> […] la construction idéelle mêlant le social et le culturel, l'idéologique pour tout dire et sa sortie politique. Par des jeux d'autorité dans la fabrication de la

> réalité vers la constitution de savoirs partagés, il se produit quelque chose. Lefebvre montrait même comment les pouvoirs se constituaient justement là.

Cet espace négocié envisagé du point de vue des géographes n'est pas sans rappeler la réflexion critique en recherche en éducation des adultes menée par Grossmann et Roiné (2015) à travers un article au titre évocateur *Espèces d'espaces : comment peut-il se dire quelque chose entre nous, chercheurs et politiques*. Dans cet article, les auteurs abordent les conditions pour faire émerger un espace dialogique d'interlocution, donnant à voir les représentations différentes de l'objet, de la dynamique de production du savoir attendu, ses contraintes, les décentrements nécessaires et les conséquences en termes de dialogique du savoir en construction et en contexte. La dialogique du savoir intervient donc aussi dans la construction de l'objet même de la recherche qui devient dès lors un objet second pour la réflexivité du chercheur.

Muni de ces balises critiques et heuristiques, il devient possible d'appréhender l'expérience partagée de la demande qui a stimulé en partie cette recherche, en portant attention aux temporalités différentes de la logique de l'action et de l'existence des acteurs de terrain[338], et celles de la recherche « en train de se faire » avec ses moments réflexifs d'ordre éthique et méthodologique. Cela a pris la forme de cahiers et de notes selon l'organisation dont rend compte le Tableau 7.1.

En effet, toujours à la suite de Retaillé (2010, p. 94) évoquant l'article de Collignon (2010), « l'éthique et le terrain », le croisement entre des jugements de valeur et des

[338] Un article sur le sujet a déjà été rédigé durant le processus de cette recherche sous le titre « Un chercheur-apprenti confronté à la demande de l'impératif participatif. Enjeux et contraintes ». Accepté, mais non publié, il fera très prochainement l'objet d'une reprise et d'un approfondissement à partir de la présente thèse. Cet article non publié a contribué à structurer la réflexion sur la distance au rôle de chercheur et ses multiples identités, « au terrain » notamment, doublée d'une réflexion sur des outils adéquats aussi bien en termes de fiabilité de la recherche qu'en termes déontologique.

jugements de faits « au terrain » impose une réflexion éthique portant sur cette activité de recherche « en train de se faire », « alors que la science moderne avait séparé le système des connaissances du système des valeurs (Morin, 2004) ». Cette organisation nous a permis de cheminer face à cette résistance qu'oppose la réalité, et avant tout celle d'une autre réalité, celle d'autres systèmes de représentation, d'autres systèmes de référence, d'autres cadres donnés à l'expérience qui tous viennent troubler l'évaluation même du chercheur (Retaillé, 2010).

Les citations issues des entretiens de recherche occupent une place conséquente. Il s'agissait pour nous de tenter de rendre compte de la diversité des voix d'acteurs, et ce au plus près des interprétations, croisant espace des représentations et représentations de l'espace. Le choix d'une orientation ethnographique allait également dans ce sens (vignettes ethnographiques, notamment paysagères, tentant d'évoquer cette réalité socioécologique fuyante). De même que notre volonté d'appréhender les raisonnements à l'œuvre dans la dialogique du savoir environnemental, en tentant de cerner le jeu des rationalités.

Ces balises du « bricoleur méthodologique » (Kincheloe *et al.*, 2011) permettent par ailleurs de redoubler une attention pour nourrir notre perspective critique, par exemple à l'égard des données secondaires, produites par les bureaux d'études, les chargés de mission (journal de suivi de l'A21L, les comptes rendus de moments participatifs par exemple), qui construisent cette représentation de l'espace, et en cela exercent un pouvoir. Cet espace de l'encadrement passe largement par le territoire, en imposant ses représentations, ses savoirs qui structurent les systèmes dominants de références. Leur accumulation « finit par donner réalité, et parfois force de loi, à ce qui n'est qu'une production dérivée : le recouvrement des choses elles-mêmes par notre considération des choses » (Retaillé, 2010, p. 91). Douglas (1999, p. 104 et s.) ne dit pas autre chose dans son ouvrage « comment pensent les institutions »,

évoquant le poids des métaphores naturalisatrices dominantes, comme celle du « développement évolutif de la nature », que l'on pourrait extrapoler au cadre référentiel du développement durable. Elles confortent une représentation de l'espace dominant qui impose son principe de cohérence reposant non seulement sur une adéquation cognitive et technique, mais aussi sur des analogies naturelles reconnues, jusqu'à influencer les interprétations qui en sont données. L'outil privilégié a été de croiser l'analyse de discours, notamment institutionnel, et recherche documentaire, en particulier celle portant sur les articles de la presse régionale, afin de circonscrire la représentation de l'espace instituée, notamment par l'intermédiaire de la communication territoriale.

Cet appui qu'a constitué ce bricolage méthodologique, cherchant à cerner cette réalité complexe à partir d'outils et de sources épistémologiques variées (triangulation théorique, par exemple puisant à la théorie des représentations sociales, elle-même diverse, à la pensée dialogique et post-dialogique, à la théorie systémique, à la théorie de la critique sociale), a été redoublé par d'autres balises méthodologiques, celles des critères de rigueur méthodologique de la recherche.

7.1.2 Critères de rigueur méthodologique de la recherche

La section précédente indique quel rôle a joué le journal de recherche d'un point de vue épistémologique en lien étroit avec la méthodologie en tant que le terrain fait retour continu sur le processus de recherche et la méthodologie mise en place, en tant que le terrain rend compte de cette expérience de l'expérience et qu'il est producteur de connaissances. L'organisation du journal de recherche présenté au Tableau 7.1 résulte ainsi de l'expérience de cette recherche. Il tente de s'ancrer dans la posture du « bricoleur » méthodologique, mobilisant une réflexivité critique intrinsèque au

processus de recherche et extrinsèque (par exemple avec les incidents critiques et leur signifiance pour la recherche, dans son articulation avec le monde). Il croise nos sensibilités géographique et formative. Ce tableau a été inséré ici plutôt que dans le chapitre méthodologique, car selon nous, il constitue un résultat de cette recherche, prenant sa forme au terme du processus, après avoir été testé au cours de la recherche. Un tel outil nous semble potentiellement transférable à d'autres recherches, moyennant discussion quant à ses apports, limites, lacunes.

Tableau 7.1 Organisation du journal de recherche

Journal de recherche[339]			
Journal de terrain	Journal de bord		
Notes d'investigation et notes réflexives	*Notes de planification*	*Notes théorico-conceptuelles*	*Notes analytiques et méthodologiques*
Sont de nature descriptive, Enregistrement « neutre » d'informations tels que les mots des acteurs eux-mêmes Posture phénoménologique épochè (suspension du jugement) Réaction personnelle et premiers commentaires normatifs (outil de distanciation par l'attitude de « se penser pensant » et de porter un jugement sur ses propres réactions).	Relation à l'organisation du processus de recherche et sa temporalité Modulation de l'échéancier Relevé d'incidents critiques (signifiance) Perspectives ouvertes par le processus de recherche (articles, communications, pistes de recherche par exemple)	Centrées sur l'émergence de la théorie Visent la construction d'une interprétation théorique de la situation à l'étude (découvertes, hypothèses, propositions et leurs vérifications, interprétations avancées) Armature et réseaux conceptuels	Mémos par rapport aux intuitions signifiantes Réflexions analytiques transcrites sur le vif ayant des effets méthodologiques Ébauche de matrices interprétatives et de tableaux d'analyse et autres représentations
L'« espace des représentations » de la recherche	Les « représentations de l'espace » de la recherche		

(D'après Baribeau, 2005 ; Beaud et Weber, 2003 ; Carspecken et Apple, 1992 ; Laperrière, 2009 ; Retaillé, 2010 ; Savoie-Zajc, 2011).

En effet, ce journal de recherche joue un rôle privilégié pour assurer le suivi du processus de recherche et à ce titre, reste étroitement lié aux critères de rigueur méthodologique. Pour rappel, cinq critères avaient été retenus : la *transparence* méthodologique (du processus et de l'auteur de la recherche), la *fidélité* des données et la *cohérence* de la recherche ; la *validation par les acteurs* et la *transférabilité* des résultats.

[339] Remerciements à Thomas Berryman, professeur au Centr'ERE, avec lequel les discussions méthodologiques, entre autres, furent toujours d'un grand apport, et ici plus particulièrement au sujet de la question du journal de recherche, de sa pratique et de son organisation.

En ce qui concerne la *transparence méthodologique*, décisive pour assurer la fiabilité de la recherche, le journal de recherche a été décisif pour « se penser pensant » et tenter d'établir une réflexivité critique, à la fois en lien avec l'attention portée à la construction de la demande, celle des acteurs envers le chercheur et celle plus globale renvoyant à l'impératif participatif. En effet, cette demande participative nourrit une recherche « embarquée » en sciences sociales comme le montre Blatrix (2012). La dialectique représentation de l'espace et l'espace des représentations a été précieuse à ce sujet et plus généralement dans la recherche. Le journal de recherche aura été précieux pour mettre en œuvre une réflexivité critique à ce sujet, et notamment en lien avec la question de la temporalité, celle de la recherche comme processus – logique de la connaissance −, celle des acteurs concernés par la démarche participative étudiée – logique de l'action, et celle des moments partagés entre chercheur et acteurs-concernés – logique de l'existence croisée.

Cette posture nous semble avoir été profitable en ce qui a trait à la *fidélité des données* ou leur vraisemblance. En effet, les données secondaires ou invoquées construites en dehors de la recherche, ayant fait l'objet d'une recherche documentaire (matériel relatif aux démarches participatives issues des comptes rendus, rapports, articles issus de la presse régionale, journal de suivi d'acteurs impliqués dans la démarche participative). Ces données ont été croisées avec des données suscitées dépendantes de l'interaction entre le chercheur et les participants à la recherche (entretiens notamment). Ces données suscitées, ou dialogiques (*dialogical data*) pour Carspecken (1996), ont été triangulées (triangulation des données) afin de renforcer la fidélité des données. Certains corpus ont été traités par une double analyse, une analyse de contenu d'une part, par exemple par un travail de codage en lien direct avec les objectifs ou comme aspects relatifs à la densification du contexte, des circonstances de dynamique dialogique, voire des temporalités environnementales, et d'autre part une analyse de discours, à dominante institutionnelle, afin de faire

émerger et cerner les enjeux de cette même dialogique. En effet, la triangulation continue des méthodes et des données est souhaitable pour une étude de cas. Elle renforce la fidélité des données en lien avec le terrain et la signifiance en jeu. Pour une recherche d'orientation ethnographique, le travail de longue confrontation aux données et au terrain favorise l'émergence du système d'intentionnalités, considérant la cumulativité de ces mêmes intentionnalités et des connaissances. Ce travail permet de rendre compte de l'historicité en jeu, celle associée à la temporalité du processus de recherche et celle plus englobante de l'épistémè au sein de laquelle la dialogique du savoir environnemental intervient. Il nous semble avoir réussi à rendre compte de la seconde, moins de la première.

La cohérence de la recherche ou *cohérence systémique*, étroitement liée au critère de transparence méthodologique, mais également à celui de la fidélité des données. À plus forte raison dans le cadre d'une étude de cas, l'attention portée à la richesse de la description du contexte et des interprétations. Il s'agit pour le chercheur par la triangulation indéfinie, qui permet de comparer les interprétations que le chercheur fait des données avec le vécu des participants, de tenter de rendre compte de la complexité du réel. Or, il nous semble que le journal de recherche notamment dans sa partie journal de terrain a permis d'aboutir à cette articulation entre segments d'entretiens, descriptions et interprétations denses, tentant de rester au cœur de la tension entre formalisation et intuition. Le croisement du journal de terrain et des notes théorico-conceptuelles et analytico-méthodologiques y a fortement contribué, sans oublier les vignettes d'orientation ethnographiques, paysagères ou situationnelles, ou encore dans le guide d'entretien de recherche le rapport que les répondants ont pu établir à leur rapport sensible aux réalités socioécologiques, par l'intermédiaire de leur projection temporelle dans la relation aux paysages de leur vie quotidienne, leur relation au territoire et aux temporalités environnementales, qui a pu prendre une forme concrète (photographies en lien étroit avec leur habiter, relation

aux objets socioécologiques). Mais le travail théorique à visée empirique et opérationnelle − contribuant par ailleurs au critère de fidélité des données − a permis de mobiliser des travaux portant sur les démarches participatives par exemple, en lien avec des méthodes auxquelles certains acteurs impliqués avaient été formés (méthodes MARP). Ces lectures ont permis de développer la posture du « pessimisme méthodologique » appliqué à la participation. Une telle posture a aussi permis d'envisager des « hypothèses » ou propositions rivales en lien avec notre objet de recherche. Par exemple l'attention portée à ces moments de participation « cachée », oblique et aux conditions d'advenue des moments kaïriques, ou encore avec la pensée post-dialogique, l'attention portée aux conditions non dialogiques et à l'hétérologie (l'Autre de la raison et du discours).

Quant aux *critères relationnels*, fort des éléments évoqués, il nous semble avoir rendu compte des différentes voix des participants, et ce malgré le regroupement en « communauté » d'acteurs-habitants et d'acteurs issus de l'expertise scientifique. Nous avons tenté de montrer que ces communautés étaient avant tout « problématique », dans un double sens, tout d'abord, mise en question par la résistance même de la réalité et de sa complexité, ensuite en tant que contraintes heuristiques permettant la problématisation de notre sujet, nous avons essayé de montrer par l'analyse des données, que ces mêmes communautés étaient plurielles (par exemple groupe dit des « écologistes » et groupe dit des « développementistes », groupements dont il aurait été possible de discuter les divisions et nuances internes).

Les *critères d'authenticité* tentent de cerner l'apprentissage qui a résulté du processus de recherche auprès des participants. Plusieurs retours lors d'observations ethnographiques que nous avions avant tout positionnées lors des marchés hebdomadaires, et à l'occasion de discussions informelles ont permis de vérifier que les acteurs ayant participé aux entretiens souhaitaient poursuivre le dialogue, et

échanger au sujet de leur rapport aux réalités socioécologiques, notamment en prenant en compte la dimension politique. Quant à la réflexivité générée par les questionnements relatifs aux temporalités environnementales, par le biais des retours d'entretiens, les retours sur les parcours de vie en lien avec le rapport à l'environnement ont parfois suscité un fort engagement affectif. Les mémoires environnementales, bien que pensées dès leur origine, selon une logique de la connaissance objectivante afin de documenter des zones ateliers, s'avèrent être un levier d'apprentissage fécond et permettant de multiples prises dans une perspective écoformative. Il aurait été pertinent de construire un dispositif d'évaluation des apprentissages en jeu, relatifs au rôle joué par ces mémoires environnementales. Bien que cette recherche ne se soit pas centrée spécifiquement sur le phénomène de l'apprentissage en tant que tel, les observations et réflexions afférentes à l'apprentissage ouvrent des perspectives de recherche. En effet, les temporalités écoformatives telles qu'étudiées dans cette recherche sont de nature à jouer un rôle fécond au sein de « territoires de projets », croisant projets de vie et projets territoriaux, en s'inscrivant dans des dynamiques territoriales soucieuses d'habitabilité socioécologique. Par ailleurs, la dialogique du savoir environnemental en tant que rapport au savoir est de nature à interroger, aussi bien sur les plans ontologique, épistémologique que praxique, les *figures de l'apprendre* qui sous-tendent le rapport aux réalités socioécologiques et à leurs dynamiques, notamment à l'aune des changements environnementaux et climatiques. Ces figures de l'apprendre suivant les travaux de Beillerot et Boismare entre autres, pourraient permettre d'approfondir l'étude de phénomènes aussi structurants que ceux allant du désir de l'appropriation et de maîtrise à la douleur d'apprendre, phénomènes souterrains au confluent de tout être et des significations imaginaires social-historiques, mais non moins actifs dans le rapport aux changements environnementaux comme notre recherche en atteste.

Un travail de retour de la recherche vers les habitants mobilisés dans le projet territorial d'Aspet se fera prochainement. Il était prévu dans le cadre de cette recherche comme stratégie vérificative des données, mais n'a pu être mené, pour des raisons contextuelles (réforme territoriale notamment). Ce travail a commencé à être pensé dans la perspective initiale de la tenue d'un groupe de discussion qui n'a pu avoir lieu. Comme indiqué dans les paragraphes précédents relatifs aux critères de fiabilité interne de la recherche, la mobilisation de plusieurs pistes théoriques, le travail d'approfondissement opératoire conceptuel réalisé nous a permis de renforcer une généralisation analytique. Nous avons pu vérifier une grande partie de cette transférabilité par une présentation de notre recherche lors d'un colloque international en éducation à l'environnement auprès des adultes le 13 et 14 juin 2018 à l'Université de Sherbrooke au Québec[340], dans le cadre d'un thème qui regroupait plusieurs recherches autour de « l'éducation à l'environnement dans le cadre des villes et des municipalités ». Les échanges qui sont intervenus avec les interlocuteurs, dont certains en charge dans des municipalités québécoises semblent confirmer certaines de nos orientations, notamment l'ancrage dans la complexité des réalités vécues, considérant la question de la prise en compte des temporalités environnementales, au regard d'une dynamique dialogique déployant un dialogue des savoirs avec ses limites, intervenant au sein de démarches participatives soulevant des questionnements socioécologiques.

[340] Lafitte J. (juin, 2018). « *Faire savoir » : enjeux et limites de la dialogique du savoir environnemental mise en œuvre dans un territoire en projets de « développement durable* ». Communication au colloque international Éducation à l'environnement auprès des adultes, Université de Sherbrooke, Canada.

7.1.3 L'étude de cas imbriqués comme perspective heuristique : l'enjeu de la frontière du cas d'Aspet et son contexte

Comme indiqué en introduction, il était nécessaire d'envisager le cas de la dynamique dialogique en lien avec le cas de l'A21L d'Aspet dans un contexte large, celui du système territorial, considérant la recomposition territoriale à l'œuvre. Or, l'étude de cas imbriqués offre une perspective heuristique de ce point de vue puisque *son* intérêt est de permettre l'analyse de petites entités en détail, avec les relations qu'elles entretiennent entre elles, et au-delà, de mettre en œuvre une approche systémique à travers l'examen d'un réseau complexe (Hlady Rispal, 2010 ; Lipset et al., 2004). L'enjeu de l'identification de caractéristiques transversales entre les sous-unités et le cas holistique, soulève celui du processus de généralisation qui opère entre ces unités du cas. Un autre enjeu est le fait de généraliser à partir de cette unité collective holistique, considérant les relations réticulées avec les sous-unités du cas. L'interrogation sur l'influence du contexte spécifique des cas respectifs et la généralisation qui ouvre inévitablement sur d'autres problèmes impliquent d'un point de vue géographique, une réflexion sur les jeux d'échelles qui modifient l'appréhension et la formulation des problèmes et de leur émergence.

7.1.3.1 Réflexions à partir de sous-unités de cas

Au terme de cette recherche et à la lumière de la perspective heuristique de l'étude de cas imbriqués visant à mieux appréhender selon une approche systémique le « territoire de projets », dans la diversité des « territorialités instituées », « territorialités développantes » et « territorialités habitantes » (Lajarge, 2012), et plus précisément encore notre objet d'étude impliquant le champ de l'éducation et de la formation des adultes relative à l'environnement, trois sous-unités de cas se

dégagent : la sous-unité du cas de l'A21L d'Aspet dont la dynamique se poursuit, au moins théoriquement, celle des Journées-charte qui se sont achevées, mais qui potentiellement pourraient être mises en œuvre dans la nouvelle intercommunalité fusionnée, et une troisième sous-unité de cas que nous n'avions pas envisagée et correspondant à l'échelle précise de la personne chargée de mission de l'A21L, mais aussi des Journées-charte et du projet territorial CRNDL, qui souhaite par ailleurs pouvoir développer une telle démarche participative en tant que dialogue voire projet territorial, au sein de la nouvelle intercommunalité.

Cette « citoyenne dialogique », animatrice et médiatrice, telle que définie à la suite de la proposition de Rui (2004), nous semble particulièrement pertinente comme sous-unité de cas. En premier lieu, une telle sous-unité de cas paraît pertinente par le rapport au savoir de cette citoyenne dialogique, son expérience des démarches participatives, et les pratiques pédagogiques mises en œuvre, sachant que cette échelle de la personne revêt un intérêt certain pour appréhender les dynamiques éducatives, et notamment les processus d'apprentissage et de construction de savoir, précis. En second lieu, elle semble pertinente par la situation sociale de cette citoyenne dialogique[341], précaire dans les différents postes occupés de chargé de mission pour la mise en œuvre de démarche participative (Gourgues, 2012), et ce en dépit d'une énergie proactive. Or, elle profite d'un bagage subjectif de connaissances d'un haut niveau de formation intellectuelle et d'une diversité d'expériences en lien avec la mise en œuvre de démarches participatives et

[341] Dans cette prise en compte de la condition sociale, en référence à ce bagage subjectif de connaissances, cette recherche a fait ressortir le poids vécu des rapports de domination de genre, l'infériorisation machiste, non sans lien avec le rapport au savoir en jeu, le rapport social au savoir et sa mise en œuvre. Plusieurs trajectoires de vie de femmes à l'initiative font état de telles situations sociales vécues. Nous projetons de retravailler cette thématique particulière à partir des données de cette recherche même, vraisemblablement sous la forme d'un article, croisant histoire de vie et rapport au savoir socioécologique dans une perspective prenant en compte la question du genre.

d'expériences de dialogue des savoirs, notamment environnementaux[342]. En cela, cette citoyenne dialogique par excellence puise à un bagage social de connaissances qui n'est pas ancré dans une groupalité susceptible de conforter un sentiment d'appartenance à travers le partage d'un *bagage commun de connaissances* (Luckmann, 1983 ; Solar, 2001a), au sein du contexte actuel du pays d'Aspet. Cette situation renforce son rôle de citoyenne dialogique, entre désidentification/identification permanente entre communautés d'appartenance, jouant des différents langages politiques (de la volonté, de l'intérêt, de la connaissance et de la reconnaissance), « nécessaires pour apparaître sur la scène publique et traduire sa plainte » (Rui, 2004, p. 92) ou exprimer son désir de reconnaissance de sujet démocratique, en tant que « figure vide », citoyenne active, passive et capacitaire, en même temps qu'elle rejette toute tentative de réduction à une seule de ces figures. Dans cette recherche de légitimité fuyante et de reconnaissance jamais pleine, la tension entre contextualité des scènes dialogiques et historicité de l'expérience de vie qui ne peut revendiquer une « identité-capital » d'habitant (Lazzarotti, 2006b), de « native » ancrée localement, joue à plein. Cette sous-unité de cas nous semblerait correspondre à un *cas typique* (Yin, 2009). En effet, elle correspond à une situation commune permettant d'étudier les conditions de la « vie de tous les jours » et les circonstances qui se nouent dans l'articulation entre contextualité et historicité d'un cheminement de vie marqué par un rapport au savoir dialogique en lien avec la mise en œuvre de démarches participatives dans le cadre de projet socioécologique et territorial. Cette sous-unité de cas centrée sur une citoyenne dialogique semble représentative d'un phénomène actuel, en l'occurrence ces chargés

[342] Nous suggérons en termes d'hypothèse rivale ou alternative, en référence aux suggestions de Yin (2009, p. 39) en lien avec l'étude de cas imbriqués inscrite dans une perspective de généralisation analytique, qu'un tel bagage a pu être, autant voire davantage une contrainte qu'un atout ; une contrainte à titre personnel, dans des situations dialogiques interpersonnelles, et indéniablement un atout pour construire du collectif, et tout particulièrement des territorialités socioécologiques réflexives, notamment pour les élus.

de mission proactifs, mobilisant une diversité de savoir en même temps qu'un rapport au savoir dialogique souvent chancelant au regard des collectifs en jeu. Or, de tels profils actoriels sont précaires et semblent en voie de généralisation (Gourgues, 2012 ; Mazeaud et Nonjon, 2017).

Le cas des Journées-charte intervenant au sein du projet territorial CRNDL devait être un *cas révélateur* (Yin, 2009), par le fait qu'un tel dispositif concerne avant tout les élus et demeure donc sélectif en termes d'entrée dans ce milieu d'interconnaissance. Compte tenu du prétraitement des données, il nous semble en effet qu'un tel dispositif créé en s'inspirant de la démarche A21L, mais ici de manière créative, à distance du cadre référentiel du développement durable, mais qui va se trouver travaillé par cette formation discursive au point d'adopter ce référentiel hégémonique, pouvait être révélateur des tensions qui traversent la mise en œuvre d'une dynamique dialogique du savoir environnemental, et ce malgré un contexte qui semblait *a priori* porteur. Le manque de support politique et l'influence des relations de pouvoir, le rôle fondamental de la temporalité participative impactée par la réforme territoriale, le problème du jeu entre rationalités, et notamment le passage à l'action sous-tendu par la question de la rationalité pratique sont quelques-unes des hypothèses susceptibles de mieux comprendre son échec relatif. Mais cela nécessite une systématisation des analyses que nous n'avons pas menées. Par ailleurs, dans un souci d'économie de la thèse, la centration sur l'étude de la dialogique du savoir environnemental sur le cas de l'A21L d'Aspet en a fait un *cas contrasté*, c'est-à-dire, selon Yin (2006, 2011), un cas choisi selon l'idée d'une « réplication théorique », c'est-à-dire en référence à un autre cas, selon des considérations théoriques, dans la volonté d'apprécier les écarts (convergences ou divergences, ou encore succès ou échec selon l'exemple de Yin [2006]). À noter qu'une telle perspective a vocation à renforcer la fiabilité des résultats (Prévost et Roy, 2012, entre autres).

Pour le cas de l'A21L d'Aspet, l'approfondissement de celui-ci résulte notamment du fait que nous avons considéré qu'un tel cas semblait stratégique, car susceptible d'apporter des informations en référence à plusieurs recherches portant sur les dispositifs participatifs comme nous l'avons présenté dans le chapitre portant sur la problématique. En effet, suivant Patton (1990, p. 174),

> […] la recherche d'un cas critique est particulièrement appropriée lorsque les ressources peuvent limiter l'évaluation à l'étude d'un seul site. Dans ces conditions, il est judicieux de choisir le site qui va produire le plus d'informations et va avoir le plus grand impact sur le développement des connaissances.

Par ailleurs, il précise qu'un tel choix de type de cas ouvre souvent sur une « généralisation logique » (analytique ou théorique) en raison de la force probante des éléments de preuve (*weight of evidence*) apportés par ce type d'étude de cas. En cela, ce cas critique nous semble pouvoir confirmer, voire approfondir, à partir de la focalisation de notre objet de recherche sur la dialogique du savoir environnemental considérant les temporalités environnementales, un certain nombre de points relatifs à la mise en œuvre de dispositifs participatifs de type A21L et du dialogue territorial qui intervient alors, démarches participatives s'inspirant de la théorie de la délibération intervenant ici dans le cadre référentiel du « développement durable ». Au terme de cette recherche, nous soutenons que le cas de l'A21L a joué son rôle de *cas critique*, aussi bien en ce qui a trait aux choix difficiles et pragmatiques opérés au cours du cheminement de notre de recherche, que dans la relation cohérente qu'il exprime entre notre posture théorique critique et son ancrage dans un socioconstructivisme réaliste. L'articulation entre la contextualité des scènes dialogiques et de leurs pratiques discursives analysées, considérant le système de pouvoir-savoir et ses enjeux dialogiques relatifs au savoir environnemental, ses enjeux politiques relatifs à l'idée d'espace public avec les territorialités avec pour enjeu le Commun, et l'historicité des postures d'acteurs et de leurs interactions et

rétroactions avec les réalités socioécologiques, faisant jouer la complexité d'une dialectique entre synchronisation/schizo-chronie des temporalités socioécologiques a tenté d'éclairer la dynamique dialogique du (rapport au) savoir environnemental.

L'attention portée aux temporalités environnementales dans leurs différentes dimensions, notamment participatives, formatives, en relation avec les dynamiques écologiques, a également été envisagée dans une perspective critique, en termes de stratégies d'assujettissement ou de résistance, selon leur portée aliénante ou hétéronome, et comme sources ou manifestations d'autonomie pour les acteurs-habitants. Le cas d'Aspet s'inscrit bien dans le découplage entre la perspective théorique du dialogisme d'inspiration habermassienne et le vécu réel de l'impératif participatif « au terrain ». Pour ce faire, l'attention portée à l'analyse des temporalités environnementales en jeu dans la démarche participative A21L a été riche d'enseignements critiques. Les élus savent jouer de l'ambigüité des « formules » participatives, de la consultation à la participation en passant par la concertation, formules dont l'efficace est renforcée par la formation discursive du développement durable, en tant que cadre référentiel hégémonique et les possibilités stratégiques qu'une telle formation discursive suppose, *interdiscursives* – par exemple avec le fonctionnement formulaire du développement durable lui-même, les slogans qu'il articule – *interdiscursives* – par exemple entre le fonctionnement formulaire du développement durable et de la participation – *extradiscursives* – par exemple les liens qui existent entre les transformations historiques intervenant entre néolibéralisme, gouvernance et développement durable.

Si nous y ajoutons l'attention portée aux projets d'habiter et à la façon dont les habitants prennent en compte les temporalités environnementales au sein de ce « territoire de projets », il nous semble que le cas critique de l'A21L d'Aspet, au-delà de sa singularité, constitue un gisement d'éléments de nature processuelle,

caractéristiques de ces démarches participatives et territoriales ancrées dans un référentiel hégémonique tel que le développement durable et au-delà entre territorialités, instituantes/instituées, développantes/habitantes.

7.1.3.2 Contexte et unité de cas globale

Concernant l'unité de cas collective, toujours dans la perspective heuristique de l'étude de cas imbriqués, notre hésitation portait sur le fait de considérer l'unité de cas englobante comme cas paradigmatique ou cas typique au regard de la dynamique dialogique du savoir environnemental. Au terme de cette recherche, et bien que nous n'ayons pas mené en tant que telle l'étude de cas imbriqués, il nous paraît que le cas global, qui par ailleurs fait système, pourrait correspondre davantage à un *cas paradigmatique* que typique. Pour rappel, ce type de cas met en évidence des caractéristiques plus générales des sociétés concernées.

Si nous avons vu que l'étude de cas imbriqués recèle plusieurs atouts, elle suppose des difficultés parmi lesquelles celle d'analyser le niveau individuel de la sous-unité du cas, sans retour au problème de recherche global de départ, ou encore, la difficulté d'identification des relations (dépendance, indépendance, interdépendance) entre et entre sous-unités et plus finement, entre processus et phénomènes analysés, ou encore l'enjeu de relier les résultats entre l'unité la plus large et les sous-unités comme parties d'une même étude de cas, holistique pour notre choix. Nous ne pourrons discuter en détail à partir de ces difficultés et enjeux compte tenu des choix opérés relatifs à notre étude de cas. Mais la question fondamentale de la délimitation de la frontière du cas global permet d'aborder ponctuellement ces difficultés et enjeux propres à l'étude de cas imbriqués. L'opération de délimitation de la frontière du cas implique de statuer sur ce qui devient contexte et ce qui est de l'ordre du cas. Or, une

telle opération devient d'autant plus délicate que la réforme territoriale survient. Dès lors, la frontière du cas global devient perméable, aussi bien la frontière externe que certaines les frontières internes dans la perspective heuristique d'une étude de cas imbriqués. Cela fait surgir plusieurs questionnements méthodologiques et épistémologiques :

- qu'est-ce qui donne la cohérence au système structurant le cas global et en quoi cette cohérence fait-elle sens ?

- Comment identifier ce qui serait de l'ordre du contexte du cas et pour quelles raisons ? Sachant que nous avons défini le contexte (cf. section 3.2.1.1), non comme un cadre, un contenant (vision statique et synchronique), mais comme un processus définissant les conditions de possibilité pour qu'une réalité advienne (vision dynamique et diachronique), en l'occurrence spatiale et territoriale, socioécologique, écoformative).

Pour le premier questionnement, l'objet de recherche et les objectifs associés permettent de définir la cohérence du système en jeu, autrement dit l'étude de la dialogique du savoir environnemental considérant la prise en compte des temporalités environnementales. Plusieurs substances sont alors concernées en vertu de notre objet de recherche inter, voire transdisciplinaire : spatiale, éducationnelle et formative. Par ailleurs et de manière plus générale, la temporalité de la recherche et la prise en compte des temporalités à l'œuvre dans les démarches participatives de type A21L permettent de délimiter le cas. En effet, si l'on considère strictement la cohérence interne en référence à notre objet de recherche, le cas global correspondrait au système territorial émergeant des dynamiques dialogiques, instituées au départ sur le modèle de la démarche A21L. Ce « dialogue » territorial se trouve au cœur des « territoires de projets » en tant qu'ils sont des utopies territoriales (Lajarge, 2012), travaillées plus ou moins directement par la formation discursive du cadre référentiel

du « développement durable ». Ces utopies mettent en jeu des territorialités développantes et habitantes qui se confrontent autour de l'enjeu de fabriquer du Commun. Le système territorial sous-tendu par ce type de dynamique monodialogique correspondrait dès lors à l'ancien canton d'Aspet, autrement dit au périmètre de l'ancienne communauté des communes (CC3V), incluant les trois sous-unités de cas : celle de l'A21L de la municipalité d'Aspet, celles des Journées-charte, celle de la citoyenne dialogique ayant porté ces démarches participatives de type A21L. Or, la recomposition instituée des territoires (fusion de communautés de communes, fusion de cantons, fusion de régions, avec des enjeux de pouvoir à la tête de ces différentes entités nouvelles, des enjeux de transfert de compétences, aussi bien en termes de dévolution que de récupération) tend à remettre en question une telle délimitation, à commencer par la dynamique même de la présente recherche, impactée par les effets d'un tel bouleversement des territoires institués. La dynamique de construction et d'échange des savoirs environnementaux intervenant dans la sous-unité de cas des Journées-charte, mais aussi la dialogique du savoir environnemental portée et mise en œuvre par la citoyenne dialogique vont en être ébranlées, et notamment la temporalité prospective en lien avec leurs questionnements environnementaux, associée à ces sous-unités de cas : problème du rythme des Journées-charte touchant les temporalités formatives, interréflexives, problème de la transformation-valorisation du dialogue territorial et notamment du rapport au savoir dialogique construit au sein du projet territorial de la CC3V, problème de la mémoire environnementale discursive et du rapport au savoir, construite lors de telles Journées, insécurité majeure pour la citoyenne dialogique menant le projet, aussi bien en termes de rapport au savoir qu'en termes de temporalité, en ce sens que la CC3V disparaît avec son projet territorial. Cependant, cette recherche ne permet pas de caractériser à proprement parler des apprentissages, sans doute fragmentaires, ni leur nature, bien que des questions fussent posées à cet égard. Le caractère inhabituel et donc précieux de ces Journées de partage de points de vue a été noté par certains élus. En effet, ces Journées-charte multiplient les opportunités dialogiques informelles, conviviales et

les échanges de savoirs indéniables entre élus. Mais la réflexivité sur la construction dialogique de savoir environnemental semble difficile à verbaliser. D'autres considèrent que le dialogue continu et sa rationalité sans passage à l'action, ni finalité claire affaiblit grandement la pertinence de ces Journées-charte. Il semble en effet que la rationalité pratique soit d'autant plus un enjeu fort dans ces Journées-charte, que le public est quasi exclusivement composé d'élus dont la plupart vivent des temporalités politiques contraintes. Mais nous avons vu que c'est un jeu de rationalités qui intervient, au sein duquel la rationalité pratique est déterminante, non seulement du point de vue de la transformation du savoir environnemental construit, mais surtout en termes démocratiques, par une participation des citoyens qui soient effective jusque dans l'action. Cela soulève un questionnement sur l'impératif d'action auquel les politiques sont soumis, souvent au détriment de véritables temps de discussion et d'élaboration de savoirs en commun, expérientiels et pratiques. Or, le « dialogue continu » tel qu'envisagé sous l'influence de la gouvernance et selon la canonique inspirée de la théorie délibérative, tend à délégitimer la dynamique dialogique du savoir puisque la finalité relève d'un cognitivisme moral soumis au double impératif participatif et consensualiste tel que le dialogisme habermassien le promeut. En effet, nous avons vu que dans le cadre de la démarche A21L, la dialogique du savoir environnemental se trouvait faire l'objet d'une certaine instrumentalisation. Pour le cas de la démarche dans le cadre des Journées-charte, c'est le passage à l'action qui s'est trouvé dénoncé. Compte tenu des effets des réformes territoriales survenus durant cette recherche, modifiant la dynamique des Journées-charte et remettant en question l'existence de la CC3V, dans un souci d'adaptation, nous avons été amené à observer la séance d'ouverture du SCOT Pyrénées-Comminges, mis en œuvre là encore par le couplage entre élus et bureaux d'études. Cette séance fut largement monologique. Quant à la personne citoyenne dialogique, malgré son bagage subjectif et social de connaissance ancré à la fois dans la mise en œuvre de démarches participatives, mais également dans les sciences de l'environnement, elle reste frustrée par le fait de ne pouvoir mettre en œuvre un dialogue véritable autour des

enjeux socioécologiques et territoriaux, avec le support explicite du pouvoir politique. Or, nous rappelons la remarque de R. Lefebvre (2007) qui pointait que les élus n'étaient pas les citoyens les plus dialogiques. Autrement dit, les moments de construction et d'échanges de savoir dans l'ordre d'une communicabilité soucieuse de construire un espace dialogique d'interlocution (au sens de véritablement dialogal) entre élus d'abord et au-delà avec les citoyens encore davantage, manquent vraisemblablement. Une condition pour renforcer la pertinence de tels moments, émergeant des enjeux épistémologiques, se situe au niveau du jeu entre rationalités. Il convient, semble-t-il, de privilégier d'autres combinaisons, et notamment la combinaison entre rationalité pratique et socioécologique, combinaison dont on a vu qu'elle se trouvait relativisée par la mise en ordre du discours, et plus largement du monde, opérée sous l'influence de la formation discursive du développement durable.

Nous mentionnerons également le débordement des territorialités instituées par les chaines trajectives métaphoriques et métaboliques qui traversent et structurent aussi bien les territorialités en émergence, instituées et instituantes, que les temporalités socioécologiques, réflexives, écosystémiques relatives aux problématiques environnementales et à ces espaces des représentations, habités de la géographicité des habitants, dans toute l'épaisseur de leurs savoirs d'expérience. Cette hyper-complexité socioécologique implique de considérer ses rétroactions trajectives, notamment au regard des temporalités rétrospectives à historiciser. En effet, le géoanthroposystème concerné dont l'effondrement souterrain du centre-ville d'Aspet signale l'une de ses « sources » − géo-hydrologiques − à considérer, et notamment en termes de temporalités socioécologiques, ne semble qu'assez peu considéré dans la « mise en ordre » actuelle des territoires et leurs nouveaux découpages. Or, la prise en compte de mémoires environnementales avec les connaissances et savoirs associés, autant d'un point de vue écosystémique que socioculturel ne semble être au cœur des

préoccupations d'un tel redécoupage qui affectent pourtant les territoires de vie au quotidien.

Si nous considérons pour finir le contexte tel que nous le définissons, il convient d'identifier les conditions pour qu'une dialogique du savoir environnemental considérant les temporalités environnementales en jeu, advienne, en tant que réalité spatiale et territoriale, socioécologique et écoformative. Les Journées-charte, en mettant en dialogue à la fois des experts scientifiques issus du monde académique ou professionnel, mais aussi des élus entre eux sur une journée, dessinent un projet dialogique qui naît à la suite de l'A21L et presque en réaction à ce projet, dans les brèches d'un maillage territorial qui tentait alors de prendre corps. Bien que les modalités dialogiques paraissent plus variées que pour l'A21L d'Aspet, les conditions non dialogiques jouent un rôle essentiel, à commencer par le rythme des Journées-charte et le support politique qui aurait été inégal. Or, ce support est lui-même dépendant des modifications amenées par la réforme territoriale. La prise en compte de l'hétérologie du dialogue, « l'Autre de la raison et du discours », ou du moins, une autre rationalité que celle du dialogue suivant Lavelle *et al.* (2016) semble très limité comme pour le cas de l'A21L d'Aspet, mais aussi pour les deux autres sous-unités de cas envisagées ici. Dans l'ordre du conformisme, il faut préciser également que le projet territorial de la CC3V, dans ses dernières années, va se trouver décliné dans le cadre référentiel du développement durable, duquel le projet « charte ressources naturelles et développement local » voulait se distancier en *refusant le terme de « développement durable »* pour « développement local ». Par cette pratique discursive stratégique des concepts et dans l'ordre de la gouvernance (cf. section 1.2.3), il s'agissait pour la CC3V d'affirmer son identité territoriale, mais aussi

environnementale[343], par une d'un travail politique d'« énonciation du territoire » (Cadiou, 2013) socioécologique, et une construction de savoirs différente de la municipalité d'Aspet, ancrée dans le cadre référentiel du développement durable. Or, nous avons vu que lors de la démarche A21L de la municipalité d'Aspet, en toute cohérence avec le programme international de mise en œuvre du développement durable, *Action 21*, les savoirs des habitants étaient requalifiés, plus que disqualifiés comme l'évoque Faburel (2013b). S'il n'en est pas de même dans le cadre des Journées-charte, c'est davantage le fait que ces Journées-charte restent sélectives, centrées sur les élus. Par ailleurs, il n'a pas été possible d'observer des séances dans le cadre des commissions qui ont suivi la phase des Journées-charte, dont la commission du développement durable présidé par le premier élu d'Aspet. À noter qu'aucun élu ayant participé aux Journées-charte n'était dans cette commission, ce qui témoigne d'un problème majeur de suivi en termes de processus relatifs au savoir environnemental construit, à pérenniser. Par ailleurs, la méfiance à l'égard des démarches participatives impliquant des « citoyens ordinaires » (les *quidams* de « l'homme sans qualité » [Faburel, 2013b] perdure.

Pourtant, dans le cas de l'A21L, des habitants sont à même de penser des solutions innovantes, mais discrètes, ancrées dans l'action et l'habiter quotidien. Nous avons vu par ailleurs qu'entre habitants, la dialogique du savoir environnemental intervenait au

[343] L'identité environnementale correspond ici davantage à sa définition administrative. Elle renvoie au « profil environnemental local », sorte de carte d'identité environnementale d'un territoire, en liaison avec l'idée d'A21L (cf. les profils environnementaux destinés à préparer des plans stratégiques locaux pour l'environnement. cf. Profil environnemental local [14 avril 2018 à 07:41]. Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre.* Récupéré le 20 novembre 2018 de https://fr.wikipedia.org/wiki/Profil_environnemental_local). En France, ce profil environnemental régional (PER) est aujourd'hui décliné au niveau régional (cf. Profil environnemental régional - État des lieux et éléments de méthode [23/07/2010]. Dans *Service de la donnée et des études statistiques (SDES) du ministère de la Transition écologique et solidaire*. Récupéré de http://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/publications/p/142/1501/profil-environnemental-regional-etat-lieux-elements-methode.html).

point d'accoucher d'une association citoyenne qui va cependant péricliter. Il est difficile d'identifier les conditions propices telles qu'appréhendées, tant les dynamiques dialogiques étudiées ont été contrôlées, limitées. Pour rappel, le dialogue des savoirs[344] est consubstantiel au processus de construction du savoir environnemental qui naît de la rencontre, confrontation, croisement, hybridation et complémentarité de savoirs différents par des matrices de rationalité-identité-sens (Leff-Zimmerman, 2005). Il est par ailleurs plus à même de susciter et déclencher un processus de créativité de la pensée, par l'émulation collective et instituante qui lui est associée. Or, une telle créativité est aujourd'hui essentielle pour résoudre les problèmes environnementaux en situation d'incertitude et pour construire de nouvelles connaissances à mobiliser de manière praxique, impliquant d'inclure les habitants jusqu'au bout de l'action politique.

Compte tenu de la dynamique instituée de la réforme territoriale et du peu de cas de l'expertise citoyenne aussi bien concernant l'habiter[345], qu'en sa qualité de citoyen apte à la prise de décision relative à la gestion des entreprises humaines en relation avec les réalités socioécologiques, il semble difficile de réunir les conditions d'avenue pour une nouvelle réalité territoriale et socioécologique plus dialogale et écoformative, à l'échelle de la nouvelle intercommunalité. Cependant, des

[344] Le dialogue des savoirs est centré sur les réalités locales et cherche à faire émerger de nouveaux savoirs construits collectivement afin de renforcer leur pertinence pour comprendre la signification contextuelle des réalités quotidiennes et des problèmes du milieu environnemental local (*medio ambiente*) à résoudre (Alzate Patiño *et al.,* 1993). Il s'inscrit dans le courant de la critique sociale (Sauvé, 2006). Leff-Zimermann (2005) précise par ailleurs la portée critique de ce savoir évoquant les stratégies de pouvoir pour l'appropriation du monde et de la nature qui s'expriment également dans les matrices rationalité-identité-sens.

[345] Si les savoirs de l'habiter des acteurs-habitants ont été mobilisés, mais requalifiés, il semble que pour l'A21L d'Aspet, l'expertise citoyenne, indéniable d'un point de vue socioécologique, est restée cantonnée à cette expertise d'usage et son registre de l'immédiateté et du local (Faburel, 2013b ; Neveu, 2011 ; Nez, 2011 ; Rui et Villechaise-Dupont, 2006), déniant par la même, la qualité de citoyen actif, sauf à entrer dans les rôles assignés de la démocratie représentative (Rémi Barbier et Larrue, 2011; Blatrix, 2012 ; Fourniau et Blondiaux, 2011).

apprentissages diffus, fragmentaires, latents résultent probablement de ces dynamiques dialogiques tronquées. Ils pourraient constituer le germe d'une mémoire environnementale discursive susceptible d'être réactivée à l'occasion de nouveaux projets territoriaux ou agencements spatiaux divers. Déjà, nous ne pouvons passer sous silence les innovations discrètes et pratiques préfiguratives qui émergent en marge des territorialités développantes, formant des réseaux d'un habiter socioécologique partagé, selon des branchements ponctuels donnant lieu à des temporalités socioécologiques, discursives et formatives partagées. De petits noyaux de ces habiter néoruraux et néo-paysans s'agrègent parfois à l'échelle intra-communale et intercommunale, entendue comme l'ancien canton d'Aspet, avec des effets non négligeables, voire majeurs, mais souterrains, en termes de construction de savoirs écologiques et de dynamiques dialogiques. Les liens existant au-delà semblent moins évidents, étant donné que la rugosité du territoire de piémont montagnard qui reste une contrainte pour les déplacements, et ce malgré l'atout considérable que représente l'accès ubiquiste au réseau de l'Internet.

7.2 Le savoir élaboré lors de la dynamique dialogique étudiée

Cette section soulève d'emblée un problème d'ordre épistémologique, étroitement associé à une portée méthodologique. En effet, la présente recherche est caractérisée par la double nature du savoir, celui construit par le chercheur au cours de cette recherche doctorale d'une part et d'autre part, celui élaboré par la dialogique du savoir intervenant *dans* et *à l'occasion* de projet territorial A21L et la mise en œuvre de la démarche participative associée. Dans un souci d'économie de la thèse, nous avons décidé de réserver le savoir construit par le chercheur dans la conclusion.

Faire retour sur le savoir élaboré lors de la dynamique dialogique étudiée permet de mieux positionner le savoir construit par la présente recherche, d'autant que ce savoir-là dépend en grande partie du premier, à savoir celui résultant de la dynamique dialogique étudiée. Or, nous avons proposé un déplacement quant à la notion de savoir, ceci en raison de notre objet de recherche puisque ce n'est pas tant le savoir en tant que résultat produit que nous avons appréhendé que le rapport au savoir des acteurs impliqués dans la démarche participative, et ce, en considérant la prise en compte des temporalités environnementales. Celui-ci résulte de la démarche participative A21L elle-même, que nous avons analysée à partir de documents compilés en corpus par une recherche documentaire exhaustive quant aux documents portant sur la démarche participative A21L et principalement traités par une double analyse de discours et de contenu. Nous y avons joint des observations directes de moments à proprement dialogiques. Mais ces derniers ont porté sur d'autres unités de cas (les Journées chartes au sein de la démarche CRNDL de la CC3V et la séance du lancement du SCOT). Si quelques acteurs sont communs à ces différentes démarches participatives instaurant un dialogue territorial, elles ne portaient pas directement sur l'A21L d'Aspet, ce qui est une limite importante quant à l'appréhension de la dialogique du savoir à l'œuvre lors de l'A21L d'Aspet. Il n'en demeure pas moins que de telles observations offrent des points d'appui précieux au regard de nos analyses et interprétations, d'autant plus qu'elles recoupent le contexte géographique concerné, en tant que ce territoire présente des conditions d'advenue favorables pour que survienne une dynamique dialogique du savoir environnemental : un des premiers A21L de l'ancienne région Midi-Pyrénées, une des premières intercommunalités – la CC3V− avec la mise en œuvre d'un projet original dit de la charte des ressources naturelles et de développement local (CRNDL), prenant appui sur une ancienne charte de l'environnement de 1998. Les entretiens semi-directifs et les orientations du guide d'entretien (*ANNEXE C* et *ANNEXE D*) axées sur les expériences écoformatives vécues, le rapport au savoir en lien avec l'habiter, les questionnements relatifs à la prise en compte des temporalités environnementales,

comme l'idée d'aller chercher une réflexivité en lien avec une mémoire environnementale affective ou sensible, souvent paysagère ; ces éléments ont généré des données d'une forte densité qui caractérise les entretiens de type ethnographique. Les entretiens complémentaires, de suivi, avec les personnes informatrices-clefs ou les entretiens contextuels y ont contribué en tant que faisant partie de l'échantillonnage périphérique (cf. section 3.3.5.3). Afin de compenser le bouleversement de l'organisation de la recherche en raison des réformes territoriales, des observations ethnographiques ont privilégié les jours de marchés, mais pas seulement. Elles ont permis de compléter la densité des observations et nourri la réflexivité du chercheur, ancré « au terrain ». Ces données analysées ont donc ouvert sur le rapport au savoir que peuvent entretenir les habitants, élus et non-élus au regard de leur habiter au sein de ce territoire en projets de « développement durable », territoire avant tout construit par les projets de vie et d'habiter des habitants dans la temporalité longue de l'intergénérationnel et des mémoires environnementales du territoire. La dialogique du savoir environnemental intervient donc dans ses trois attributs dialogiques : le dialogue intérieur de la réflexivité intrinsèque, tournée vers le projet de vie de l'être en déploiement, selon des temporalités existentielles en lien étroit avec son habiter et une réflexivité extrinsèque tournée vers les dynamiques sociales-historiques dont le projet de territoire A21L, au sein, et à l'occasion duquel intervient la composante intersubjective susceptible d'interactions véritablement dialogales, à l'aune de la relation interobjective reliant les acteurs impliqués et les réalités socioécologiques concernées, intégrant les temporalités socioécologiques à l'oeuvre.

Le savoir élaboré dans le cadre de la démarche participative de type A21L reste très encadré, comme les temporalités participatives. Pour le cas d'Aspet, les habitants se trouvent soumis à ce pouvoir épistémologique défini par Foucault (2001h, p. 1487) : « pouvoir d'extraire des individus un savoir et d'extraire un savoir sur ces individus

soumis au regard et déjà contrôlés par ces différents pouvoirs ». Si certains des savoirs verbalisés par les habitants ont nourri l'A21L, ils ont connu un processus de transcodage ou de traduction, opération de lissage des énoncés émanant des habitants et de reformulation en savoirs de gouvernement, selon une rationalité gouvernementale très liée à une rationalité technoscientifique. Dans ce jeu entre rationalités, la formation discursive du cadre référentiel hégémonique du développement durable nourrit et renforce le couplage entre rationalité gouvernementale et néolibérale. La rationalisation et l'objectivation des énoncés interviennent notamment en raison de la « nécessaire » réduction des énoncés aux fins de communication territoriale, par cadrage et formatage, reformulant les énoncés afin de correspondre aux représentations hégémoniques. Or, suivant la théorie de la délibération, l'institutionnalisation du débat public visait la réduction du fossé et la limitation des formes de domination entre représentants de l'État, élus, acteurs-habitants et experts pour les questionnements environnementaux. Un tel rapprochement entrait dans une volonté normative de rénovation démocratique de l'espace public, dans l'horizon de la démocratie délégative et sa double délégation en termes de savoirs (aux experts) et de pouvoirs (aux élus). Mais la mise en œuvre d'une démocratie et d'une citoyenneté procédurale paraît limiter les dynamiques dialogiques instituantes, susceptibles d'autonomiser l'espace public lui-même, remettant en question la double délégation de la démocratie actuelle.

La naturalisation technoscientifique et communicationnelle qui opère sur les savoirs des habitants produits s'appuie par ailleurs sur une action pédagogique nécessaire, celle de la sensibilisation, de la conscientisation au développement durable, confortant la technicisation des enjeux du savoir environnemental et confirmant l'hypothèse d'un écopouvoir avancé par Lascoumes (1994), renforçant les pouvoirs des savoirs issus de l'expertise.

En effet, le remplacement des savoirs de l'expertise des corps d'État (anciennes directions départementales notamment) par les bureaux d'études accompagnés par les agences de gouvernement et les régions coupe les échelons locaux des échelons supra-locaux en termes de construction de savoirs, et fragilise les maires (Bombenger, 2011). Nous rappellerons, en effet, que le maire d'Aspet évoque la situation de l'A21L sur ce point avec des agences environnementales présentes au début de la démarche et beaucoup moins vers la fin[346]. La responsabilité s'accroit à hauteur de l'approfondissement de leur dépendance envers le savoir des bureaux d'études. Un marché du savoir associé à la participation publique s'est mis en place à l'échelle des régions. Au final, il semble que l'écopouvoir ou l'écotechnocratie, comme défini par Lascoumes (1994), et caractérisé par un appel croissant à l'expertise adossée à une rationalité scientifique et technique dans un désir de maîtrise concernant tout le vivant, renforcé de telles démarches participatives et territoriales, même si on ne peut nier que les savoirs des habitants ont été intégrés, mais par une requalification intervenant selon une rationalité gouvernementale et néolibérale qui commandent le couplage entre rationalité économique et rationalité théorique ou scientifique pour objectiver les savoirs, ceci aux dépens d'une rationalité socioécologique qui elle gagne à se nouer sur une rationalité pratique en toute cohérence avec une participation publique ouverte sur la communicabilité et l'action contextualisée (cf. CHAPITRE VI). En conséquence de quoi, la frustration et la méfiance demeurent à l'égard d'appels à la mobilisation et à l'engagement des citoyens qui sont vécus et analysés comme des dispositifs de pouvoir, contrôlant les temporalités délibératives, entre accélérations et ralentissements, ainsi que les capacités de critique effective qui ouvrirait sur des actions transformatoires de la situation problématique sur le plan

[346] L'accompagnement de départ peut se comprendre au regard de l'ampleur du dispositif de l'A21L mis en œuvre, non sans cadrage référentiel, en l'occurrence, celui du développement durable.

socioécologique, même si de tels dispositifs institutionnalisés offrent des scènes pour combattre ces formes de domination.

Or, nous avons montré que lorsque la dynamique dialogique du savoir environnemental se déployait selon des temporalités participatives laissant un temps de réflexivité, et de participation cachée, un véritable dialogue des savoirs opérait ancré sur les préoccupations locales. Nous avons montré que ces propositions étaient orientées par l'idée de bien commun, de travail collectif et d'une attention à l'habitabilité concrète et conviviale des territoires, aux prises avec des dynamiques socioécologiques pour lesquelles la prise en compte des temporalités environnementales est décisive, pour ne parler que de l'enfrichement par exemple.

Nous avons aussi montré que la relation aux réalités socioécologiques empruntait des chemins affectifs, relatifs à l'attachement au milieu, à la prise en compte des actants, par exemple, ce quasi-personnage de « Cagire », contribuant très largement au bien vivre d'un tel territoire, un écosavoir partagé, implicitement, sans reconnaître l'entièreté et la profondeur de son influence, encore que ce constat mérite nuance, tant l'implicite, le non-dit, est porteur de sens, ici d'une signifiance écoformative.

Si les temporalités environnementales sont prises en compte par l'A21L, elles ne sont pas au centre des réflexions, si ce n'est comme stratégies en tant qu'elles structurent les dispositifs de pouvoir et les appareils de savoirs. Quant aux réflexions et expériences que déploient les habitants de ces territoires en projets de « développement durable », la prise en compte des temporalités environnementales dépend du rapport au savoir, notamment pratique et praxique. Sans surprise, les habitants qui semblent le plus sensibilisés et avec des savoirs très fins relatifs aux changements environnementaux sont ceux exerçant des métiers agricoles ou/et au contact des réalités écologiques quotidiennes.

En conclusion de ce chapitre, il nous semble que notre pratique dite du « bricolage » méthodologique (cf. section 3.3.2.1) caractérisant aujourd'hui certaines recherches qualitatives nous a permis de rendre compte de bribes de complexité du réel. Pour ce faire, nous avons porté une triple attention à la logique de l'action, à celle de l'existence et à celle de la connaissance. En outre, en tant que chercheur-comme-bricoleur-interprétatif, ces trois logiques se nouent sur la logique de la compréhension, prenant appui sur une approche ethno-phénoménologique et discursive qui puise au socioconstructivisme critique et plus spécifiquement au systèmisme dialogique (cf. CHAPITRE II). Cette option théorique envisage le dialogisme de manière critique et réaliste à partir des apports de la pensée post-dialogique portant attention aux conditions non dialogiques et à « l'Autre de la raison et du discours » (Lavelle *et al.*, 2016). Grâce à l'analyse de pratiques discursives contextualisées, il a ainsi été possible de mettre en exergue les processus de naturalisation des idées en jeu dans la dialogique du savoir environnemental (experts/profanes par exemple) (*ANNEXE A*). Si nos analyses de la dynamique dialogique « en train de se faire » pour le cas de l'A21L d'Aspet s'avèrent limitées, car réalisées *a posteriori*, la question de la prise en compte des temporalités environnementales a cependant autorisé un élargissement de la dialogique du savoir environnemental intervenant *à propos* et *à l'occasion du* projet territorial A21L. Il a été ainsi possible d'envisager la dialogique du savoir en tant que rapport au savoir décliné en quatre types : rapport au savoir *dialogique* ou communicationnel, rapport au savoir *d'autorité* ou de savoir-pouvoir, rapport au savoir *existentiel* ou formatif, rapport au savoir praxique ou *de l'habiter* (Tableau 2.3). Le rapport au savoir de l'habiter a pu ainsi être envisagé en relation avec le rapport aux changements environnementaux, dont les changements climatiques. L'approfondissement ethnographique du cas d'Aspet en relation avec notre objet de recherche qui croise dialogique du savoir et temporalités environnementales a confirmé la portée critique dudit cas. Quant à l'étude de cas imbriqués et ses potentialités, notamment géographiques, d'ordre aussi bien théorique que méthodologique au regard de

l'imbrication scalaire et des questionnements associés, elle demeure un projet envisageable dans un proche avenir. En effet, la recomposition territoriale sous l'effet des réformes territoriales a littéralement « gelé » les temporalités prospectives au profit des temporalités de l'urgence ; les élus se trouvant eux-mêmes « accélérés » par de telles réformes, précarisant d'autant les chargés de mission. La circulation de la mémoire discursive entre les démarches participatives structurant les projets territoriaux et les échanges entre acteurs a été en large partie rompue, même si des raisons d'ordre politique ont également joué.

Au regard de la double nature du statut du savoir dans cette recherche, nous avons ici limité la discussion au savoir produit par les acteurs impliqués dans et à l'occasion de la démarche participative, déclenchant une dynamique dialogique en lien avec le savoir environnemental ; celui produit par la recherche sera plutôt envisagé en conclusion. Nous avons tenté d'éclairer la dynamique dialogique du (rapport au) savoir environnemental en attachant une attention particulière à l'articulation entre la contextualité des scènes dialogiques (l'analyse des énoncés issus de l'A21L et le rapport à l'environnement impliqué par exemple) et l'historicité des postures d'acteurs et de leurs significations imaginaires social-historiques à l'aune de leurs interactions et rétroactions avec les réalités socioécologiques (la réflexivité des acteurs impliqués sur les savoirs produits et le système d'intentionnalité à l'œuvre). Pour ce faire, nous avons étudié les pratiques discursives en considérant le système de pouvoir-savoir et ses enjeux plus spécifiquement épistémologiques concernant la dialogique du savoir environnemental. L'analyse du jeu entre rationalités multiples a tenté de cerner de tels enjeux en tenant compte du contexte épistémique et son historicité, notamment l'influence de l'horizon moderniste et la complexité d'une dialectique entre synchronisation/schizo-chronie des temporalités socioécologiques. Dans ce jeu des rationalités visant à légitimer les types de savoirs environnementaux conformes, les enjeux politiques surgissent pour construire un espace public où l'idée

de Commun devient un méta-enjeu, entre logique de l'action et logique de la connaissance. Nous avons montré que les temporalités (mais aussi les territorialités développantes/habitantes), en tant qu'elles sont des stratégies, jouent un rôle de premier ordre pour analyser le rapport à l'habitabilité socioécologique. Ce nouvel horizon normatif qui fait tenir toute société ensemble, esquisse dans le cadre de projets territoriaux tels que les A21L, un « ajustement territorial » entre de « bons » espaces de problèmes – au sens d'un problème bien posé par la *polis* en action et en contexte – et « temps trouvé » entre temporalités écosystémiques et temporalités sociales au sens large, autrement dit, dessinant une nouvelle normativité socioécologique. Or, cet ajustement territorial qui intervient à l'occasion de la démarche participative et territoriale de l'A21L, porteur d'une nouvelle normativité articulant « bons espaces de problèmes et de solutions » et « temps trouvés », contribue à la production de normes environnementales locales (Salles et Leroy, 2013), mais également plus largement à une nouvelle normativité socioécologiques en émergence, pour autant qu'il inclut les dynamiques dialogiques intervenant sous la forme de participation « cachée », parallèle ou oblique, en dehors des scènes publiques instituées. Cette participation cachée et la dynamique dialogique du savoir environnemental qui intervient garantissent l'« autorisation » d'une parole considérée comme subalterne et une inter-réflexivité délibérante, gage d'une authentique démocratie.

CONCLUSION

Cette thèse vise à porter un éclairage sur la dynamique dialogique du savoir environnemental qui intervient *dans* et *à l'occasion* des démarches participatives de type Agenda 21 Local (A21L). En effet, de telles démarches s'inscrivent dans ce que la littérature de recherche nomme le tournant délibératif ou participatif, qui s'est manifesté dans les années 90 (Blatrix, 2012 ; Pestre, 2011, entre autres). Ce tournant délibératif puise son origine dans des influences multiples, aussi bien théoriques, telle que l'éthique de la discussion, que de démarches participatives plus anciennes articulant notamment des institutions locales et des mouvements associatifs (Neveu, 2011). La formation des citoyens et les « mécanismes » du dialogue et de l'apprentissage social se retrouvent ici au cœur d'une citoyenneté qui devient processuelle, cherchant à renouveler une citoyenneté statutaire (Chambers, 2003 ; Gutmann, 1978 ; Vitiello, 2013). Il s'agit de mobiliser les habitants et leur savoir dans des dispositifs participatifs qui portent l'ambition pédagogique de contribuer à la formation des citoyens au regard de questions territoriales et écologiques, envisagées selon le cadre référentiel du développement durable pour les A21L.

En effet, dans ces années 90, le cadre référentiel du développement durable va s'imposer depuis les instances internationales qui vont produire le programme Action 21, à l'issue de la Conférence de Rio. Ce programme vise l'application territoriale du développement durable afin que celui-ci puisse être décliné à son tour à travers les politiques publiques nationales et régionales, jusque dans des applications locales comme dans le cas de la municipalité d'Aspet. Les A21L sont autant le symptôme de

la crise écologique telle que C. Beck (2006) la définit − une discordance des temporalités environnementales et une désorganisation du système des acteurs −, que la manifestation d'un souhait de résoudre la crise environnementale et de répondre à l'inquiétude qu'elle soulève (Métailié et Bertrand, 2006 ; Ost, 2001). Or, les recherches montrent que l'« impératif participatif » souhaité dont témoignent les A21L, se caractérise par un découplage entre un certain renouveau théorique et des pratiques participatives qui, dans les cadres de dispositifs institués, restent marquées par des logiques descendantes assez peu dialogiques. Ces recherches peinent par ailleurs à cerner les enjeux de savoir, de sa construction et de la nature des échanges qu'une telle construction implique à travers la mise en œuvre de dispositifs participatifs. Dans ce contexte, cette recherche visait à étudier les manières de faire des acteurs impliqués en focalisant sur le « dialogue des savoirs » (Alzate Patiño *et al.*, 1993 ; Leff-Zimmerman, 2005 ; Sauvé, 2005) intervenant entre acteurs-habitants et acteurs issus de l'expertise scientifique, de type académique ou professionnel, tout en considérant la prise en compte des temporalités environnementales et le rôle qu'elles jouent. En creux, il s'agissait de voir jusqu'à quel point cette dialogique du savoir environnemental, ainsi envisagée, peut être le germe d'une expertise citoyenne susceptible d'enrichir la démocratie locale à partir de questionnements environnementaux.

Cette recherche souhaitait donc répondre aux objectifs de caractériser cette dynamique dialogique du savoir environnemental, ainsi que de vérifier la prise en compte des temporalités environnementales en jeu et les dimensions impliquées dans une telle dynamique. Il s'agissait par ailleurs de cerner les enjeux épistémologiques relatifs au dialogue des savoirs intervenant dans un tel contexte — appréhendés notamment par le prisme du jeu entre rationalités —, les enjeux de nature politique envisagés à partir des relations de pouvoir-savoir, à l'aune du cadre référentiel du

développement durable, et enfin, les enjeux de type stratégique (dispositifs, processus, ressources, moyens, temporalités).

Cette recherche a initialement pris la forme d'une étude de cas dits imbriqués qui, en raison des contraintes institutionnelles relatives aux réformes territoriales, a dû se recentrer sur l'étude du cas de l'A21L d'Aspet. En effet, la richesse du matériau portant sur la sous-unité de cas de l'A21L d'Aspet initiale, a réorienté la recherche vers une étude de cas en profondeur sur l'A21L d'Aspet, en profitant de l'éclairage des données collectées et de l'immersion dans le cas global envisagé au départ dans une perspective d'étude de cas imbriqués. En effet, une approche ethnographique nous a permis d'entrer, nous semble-t-il, dans un travail intense de réflexion et d'échange avec les acteurs, favorisant une immersion « au terrain » (Retaillé, 2010). Cette « plongée en eau profonde » a permis de cerner, outre les caractéristiques de la dialogique du savoir environnemental et des temporalités environnementales (objectif 1) et les enjeux associés (objectif 2), la densité de la densité de l'expérience des êtres engagés dans leurs territoires et leurs projets, comme expérience structurante aussi bien en tant qu'adultes apprenant tout au long de leur cheminement de vie, qu'en tant qu'habitants aux prises avec les enjeux de la cohabitation, cette « insociable spatialité » (Lévy, 1999, p. 16), et de l'habitabilité socioécologique désormais exigée au regard de l'actualité des changements environnementaux au premier rang desquels, les changements climatiques.

8.1 Les limites consenties de la recherche

La pratique assidue d'une ambitieuse littérature de recherche interdisciplinaire relative à notre sujet campé en recherche qualitative, posture de recherche redoublant l'exigence de lectures (Rossman et Rallis, 2003, p. 48) parlent de « lectures voraces

cruciales » dans une telle perspective), a permis de cerner les limites de la recherche entreprise, en toute conscience.

En premier lieu, compte tenu de notre ambition de pénétrer un milieu politique — comme milieu d'interconnaissance communautaire au regard de la proximité villageoise — il a fallu rester réactif envers les acteurs locaux (notamment en ce qui a trait aux agendas chargés des élus et des bouleversements entraînés par les réformes territoriales), ce qui n'a pas toujours été facile d'un continent à l'autre. Mais l'accueil des acteurs, quels qu'ils soient, a certes été une condition facilitante. Un tel accueil a été vraisemblablement facilité par l'atout que représente l'intérêt d'un chercheur, celui-ci contribuant à valoriser un pays et des personnes qui peuvent se sentir reléguées dans un arrière-monde (le trop fameux « rural profond »), alors que celui-ci m'apparaît tissé de milles liens socioécologiques d'une grande densité. L'observation des Journées-charte dans la perspective de l'étude de cas imbriqués s'est révélée cependant difficile au-delà d'une séance. Il n'est pas possible de discerner entre les raisons avouées qui relèveraient de la dynamique funeste de la réforme territoriale pour ce dispositif des Journées-charte, comme du projet territorial CRNDL et la CC3V elle-même, tous disparus, et des raisons inavouées qui seraient de l'ordre d'un « droit d'accès » limité et sélectif pour le chercheur que je suis, en vertu d'enjeux politiques et communicationnels.

Une autre limite a été celle de ne pas inclure dans la recherche l'interaction avec des acteurs qui ne participaient pas au dispositif participatif, afin de documenter cet angle mort des démarches participatives ; les raisons de la non-participation sont en effet aussi intéressantes, sinon plus que celles qui motivent l'implication des habitants, dont les recherches signalent qu'il s'agit souvent d'un public habitué et doté à/pour ce type de pratiques discursives. Nous avons essayé en début de recherche d'intégrer des personnes qui appartenaient à des catégories de population dite marginalisées. Mais

cela a soulevé des problèmes de recrutement et par ailleurs, cela aurait impliqué probablement un suivi d'ordre ethnographique long et assidu. Nous avons donc privilégié pour des raisons d'efficacité de la recherche, les habitants impliqués dans l'A21L.

Nous avions également prévu de mener une analyse de discours sur les bulletins municipaux et le journal intercommunal. Le contenu a été exploré par une lecture flottante. Or, compte tenu du travail d'analyse déjà pratiqué, et notamment de l'analyse de discours, il est apparu que la plupart des énoncés contenus dans ces journaux sont d'ordre constatif et n'apporteraient pas d'éléments éclairant pour mieux saisir l'objet de recherche de manière différente ou approfondie. Ce matériau est cependant compilé et pourra être mobilisé après la recherche, selon des angles d'analyse différents de ceux qui ont sous-tendu notre recherche.

Quant aux limites qui sont apparues en cours de recherche, l'ambition déçue par le renoncement à une étude de cas imbriqués s'est transférée sur le pari d'une étude approfondie du cas de l'A21L d'Aspet. En effet, la dynamique dialogique intervenant lors de la démarche participative de l'A21L d'Aspet a été considérée comme un cas critique, fécond en termes de savoir attendu, dans la tentative de saisie d'un réel rendu d'autant plus complexe qu'il s'agit d'envisager les acteurs et leurs territorialités en prise avec l'hyper-complexité socioécologique. Nous avons dû réajuster les stratégies de recherche. Ne pouvant par exemple observer directement plus qu'un moment participatif dans le cadre des Journées-charte, nous avons réorienté la stratégie de l'observation vers des observations de type ethnographique, notamment à l'occasion du marché ou encore vers un autre moment d'échange en lien avec le SCOT. Quant à notre stratégie vérificative du groupe de discussion, elle a été lancée en collaboration avec les acteurs, mais la réforme territoriale, dans sa précipitation temporelle, non sans une logique de pouvoir à l'œuvre, a accaparé la plupart des élus

qui auraient souhaité y participer. Nous avons préféré annuler la tenue du groupe de discussion.

8.2 L'utilité de cette recherche et ses apports

Cette recherche a tenté d'éclairer la dialogique du savoir environnemental, en tant celle-ci est une figure du rapport au savoir, suivant en cela, les propositions de Juan (1999). En effet, cet auteur distingue les concepts *génériques* des concepts *génétiques* pour identifier les catégories de relation conceptuelle en jeu. Il nous semble que le rapport au savoir est du côté des concepts génétiques, relativement spécifiques, permettant d'identifier un phénomène social certes complexe, mais relativement universel, nous permettant de générer le concept de dialogique du savoir environnemental. Le dialogue des savoirs est un rapport au savoir nécessairement collectif, voire groupal, comme en atteste le cas étudié. Mais ce caractère collectif et groupal ne garantit pas le dialogue, à plus forte raison dans le cas de démarches participatives de type A21L, où l'objectif semble être d'extraire un savoir d'habitants déjà contrôlé par un pouvoir que nous qualifierons de néolibéral. Nous reprenons ainsi dans notre analyse la matrice foucaldienne du pouvoir épistémologique au regard d'une gouvernementalité néolibérale. Nous nous appuyons en effet sur des auteurs campés dans une pensée post-dialogique, afin de mieux cerner les modalités dialogiques à l'œuvre pour le cas critique de la démarche A21L.

Dans le cas d'Aspet, le dispositif de pouvoir étroitement articulé à un appareil de savoir a été mis en place par les bureaux d'études selon une méthodologie éprouvée, au point que les habitants l'ont jugé efficace, dans sa rationalité gouvernementale, alors qu'ils en étaient eux-mêmes victimes dans une démarche « participative ». En effet, celle-ci commandait une dynamique dialogique davantage caractérisée par un

gradient dialogique faible de type entretien dirigé (Figure 2.3). Notre recherche a montré que le « développement durable » se déployait en tant que *formation discursive* dessinant un réseau théorique et ouvrant sur un champ de possibilités stratégiques, essentiellement gouvernementales et économicistes. Ce champ de possibilités facilite les opérations de transcodage qui vont requalifier les savoirs socioécologiques des habitants en savoirs de gouvernements objectivés selon une rationalité technoscientifique, mais également économiciste, contribuant au schème des besoins du système consumériste, c'est-à-dire à l'opposé des propositions du groupe des acteurs-habitants dits « écologistes ». Pour rappel, Castoriadis (Castoriadis *et al.*, 2004) insiste sur la portée subversive de l'écologie et ajoute à la remise en cause du schème des besoins consuméristes, celui de l'autorité. Or, plusieurs chercheurs qui ont travaillé sur l'origine de la formation des adultes (Beillerot, 1982 ; Laot, 2009 ; Laot et de Lescure, 2008 ; Laot et Olry, 2004 ; Mosconi *et al.*, 2000), l'associent à une interrogation radicale quant à la relation entre rapports au savoir chez les adultes au regard de l'Autorité, dans l'acte formatif. Ces chercheurs parlent d'un « rapport pédagogique » ou d'une « action pédagogique » qui dépend de relations de pouvoir-savoir. Or, conformément aux pratiques délibératives instituées telles que la démarche A21L, la formation ici entendue dans sa version instrumentale, en tant qu'action pédagogique sous-tendue par l'idée d'enrôlement idéologique, en l'occurrence au service du cadre référentiel hégémonique du développement durable, est bien au cœur de ce genre de dispositif de pouvoir et de son appareil de savoir. En cela, à travers les dispositifs participatifs et territoriaux des A21L, la formation discursive du développement durable prolonge l'imaginaire économique et ses contradictions éthiques (Latouche, 2003a), devenus patents avec la crise environnementale. En même temps, il s'agit de « réformer » la citoyenneté, vers une forme processuelle où le devenir citoyen par la formation et la mobilisation encadrées, se poursuit indéfiniment dans un dialogue soutenu (*stretching*) structurant l'idée de « gouvernance environnementale » (Fortin, 2005). D'un point de vue géographique, le dispositif de pouvoir-savoir qu'est l'A21L est aussi un dispositif

spatial qui recherche une légitimité à travers l'énonciation territoriale d'un « territoire de projets » comme figure utopique du territoire (Lajarge, 2012). Une telle énonciation mobilise les ressources discursives offertes par la formation discursive du développement durable et ses corollaires tels que la gouvernance. L'enjeu est le *dire* ou plus exactement le *faire dire*, mais aussi le « faire savoir » dans sa double acception de fabrication du savoir et de diffusion, de mise en visibilité (Grossmann et Roiné, 2015), mais encadré par une communication territoriale. La fonction communicationnelle et du paraître reste l'apanage du politique, sans que cela soit nouveau, comme le montrent les travaux de J.-P. Vernant (1996), ni même condamnable. Mais la construction d'un espace dialogique véritablement dialogal et axé sur la communicabilité plus que la communicativité au sens où l'entend Jacques (1985) et compte tenu des apports critiques de la pensée post-dialogique (Lavelle *et al.*, 2016), reste un enjeu à penser (auquel nous pensons avoir contribué) et à mettre en œuvre.

Notre recherche a montré le caractère enfermant des temporalités agendaires et participatives coordonnant les temporalités enfermées de l'action des sujets (Lesourd, 2006b). L'action sur les temporalités est partie prenante de l'éventail de stratégies dont disposent les pouvoirs, eux-mêmes hétérogènes, comme levier fortement contraignant sur les pratiques d'acteurs, dont les pratiques discursives. Or, notre recherche témoigne du fait que ces temporalités aliénantes peuvent être remises en question par des dynamiques instituantes. En effet, les citoyens puisent à un imaginaire social-historique révolutionnaire afin de renforcer leur capacité à penser le Commun sur le plan socioécologique de manière pratique et contextuelle. Ainsi, à travers notre processus de recherche, a surgi un moment instituant qui a donné lieu à la création d'une association citoyenne, « Aspet durable ». Celle-ci a cherché à assurer le suivi et la surveillance de la mise en œuvre de l'A21L, sans rompre avec la municipalité. En outre, les habitants et citoyens sont capables de (se) jouer de la

grammaire participative avec ses règles, autrement dit, « jouer les bons citoyens » (Rui, 2004 ; Talpin, 2006), et avec un certain humour. Les moments kaïriques profitent de ce « temps » essentiel de la réflexivité délibérante, qui ouvre des espaces de dialogue et de « participation cachée », à l'abri de la rhétorique participative et de son populisme idéologique et bureaucratique (Chauveau, 1994 ; Lavigne-Delville, 2011a). Le pessimisme méthodologique prôné comme posture par ces auteurs permet de s'attacher au contexte en tant que condition(s) d'advenue pour qu'une réalité spatiale et formative advienne, dans toute sa complexité. Cette participation « cachée », parallèle, oblique se manifeste par ces moments kaïriques et devient partie prenante de cette normativité exprimée par les expressions « bons espaces de problèmes et de solutions » et « temps trouvés ».

Il apparaît en effet qu'un des aspects importants de la dynamique dialogique étudiée réside dans le fait de prendre en compte les conditions non dialogiques afin d'éviter d'en rester à un « dialogisme » qui peut *in fine,* vider la démocratie de son fondement. Fondement démocratique qui repose sur une rationalité pratique, sans toutefois s'y réduire, comme nous enjoignent les travaux de Neveu (2011) et Faburel (2013a), mettant en garde contre le cantonnement des habitants à être des experts de l'immédiateté relationnelle, du local, neutralisant la portée instituante de tout citoyen qui est en même temps habitant. À travers les pratiques discursives participatives, l'individu se trouve alors clivé en son for intérieur entre ces deux figures de l'acteur : le citoyen d'un côté, plutôt cantonné à jouer son rôle dans la démocratie représentative (le vote, l'élection) et l'habitant de l'autre, cantonné à son « expertise d'usage ».

En effet, nous avons pu constater que les savoirs habitants n'étaient pas tant disqualifiés suivant la proposition de Faburel (2013a), mais plutôt requalifiés par transcodage, au service de savoirs de gouvernement adossés à une rationalité et une

légitimité technoscientifique. Cependant, une lecture complémentaire pourrait suggérer que par ce transcodage des savoirs habitants, l'alliance des pouvoirs politiques et économiques à l'échelon local, selon une rationalité moderniste qui les réunit autour de territorialités développantes avec le « territoire de projet » comme figure de l'utopie (Lajarge, 2012), opère une intégration de savoirs socioécologiques portant en germe une certaine subversion.

En effet, nous avons pu montrer à un degré d'observation assez fin que lorsque la temporalité participative relative aux questions socioécologiques laissait un intervalle de durée suffisante, la réflexivité délibérante entre habitants (temporalité formative de l'interréflexion) se déploie. Par ailleurs, la confiance mutuelle et conviviale qui existe entre eux permet de construire des savoirs socioécologiques de manière praxique, à fort ancrage dans les territoires de vie, porteurs de solutions pragmatiques, au sens d'une « pragmatique générale » telle que l'envisage Lavelle (2016) (tenant compte des éléments non discursifs) (cf. section 2.3.4.2), en lien direct avec une rationalité pratique soucieuse de justice socioécologique.

En termes d'apprentissage, si celui-ci n'était pas au centre de notre recherche, nous avons toutefois proposé de cerner l'apprentissage social dans les démarches participatives en relation avec des questionnements environnementaux (voir la note 174 et la section 1.3.1). En référence à la définition qu'en donne Reed *et al*. (2010) centrée sur l'idée d'un changement qui interviendrait pour les acteurs, quelques rares habitants semblent avoir connu un changement majeur dans leur rapport à l'environnement et au savoir, en lien avec l'A21L d'Aspet (par exemple pour le cas d'Alix). Mais ce changement (le rêve de vie de l'exploitation familiale) paraît avoir des racines plus profondes. Quant aux néoruraux, la plupart n'entrent pas dans ce schéma. Au regard de la définition qu'en donne Glasser (2007), ces derniers évoquent plutôt un apprentissage passif caractérisé par une relative pauvreté de l'apprentissage.

La création de l'association « Aspet durable » qui devait assurer le suivi de la mise en œuvre de l'A21L s'inscrivait dans la justification d'un apprentissage social illustrant l'idée d'une « communauté débattante » (Fourniau, 2007a), susceptible de se prolonger en une communauté de gestion, voire en une véritable communauté politique responsable du problème public selon Rémi Barbier et Larrue (2011, p. 89).

Une piste importante qui résulte de cette recherche est l'identification par les habitants d'un tournant dans l'intensité observée des changements environnementaux qui se situerait dans les années 90, ce qui est congruent avec le « rapport sur le changement climatique dans les Pyrénées » (Terrádez et Arauzo, 2018).

Au terme de cette recherche, s'il ne fait aucun doute que les savoirs construits par les habitants selon les conditions évoquées puissent être porteurs d'« expertise citoyenne », cette expression paraît problématique. Si les savoirs socioécologiques des habitants en milieu rural et montagnard témoignent d'une démocratisation de l'éducation que le mouvement néorural illustre, les savoirs concernés par la question de l'habitabilité socioécologique opèrent souvent un retour sur des techniques anciennes. En cela, ils légitiment une meilleure connaissance des géo-anthroposystèmes passés et notamment des mémoires environnementales, sans pour autant que de tels savoirs soient technophobes ou ignorants des nouvelles techniques (par exemple, agroécologiques). Les ponts existent, mais la prudence (*phronesis*) pointe, faite de criticité, comme jugement contextualisé à l'égard des usages des technologies. Un dialogue des savoirs reste toutefois possible sur ce plan pour peu que la rationalité pratique sous-tende ce dialogue pour un passage à l'action socioécologique. Cette recherche a montré en effet la pertinence des savoirs des habitants, voire leur impertinence féconde au service d'une idée et d'une pratique du Commun. Le rapport au savoir des habitants impliqués dans des pratiques socioécologiques alternatives épouse par ailleurs, un désir de maîtrise de la Nature

qui rappelle certains présupposés structurant l'idée d'expertise. Mais ce désir de maîtrise semble attester d'une écoformativité plus sensible aux relations socioécologiques qu'une expertise dite technoscientifique. Si la distance ou la coupure peut exister avec cette dernière expertise, l'autonomisation citoyenne sur le cas étudié n'a pas cherché pour autant — après avoir fait la démonstration de son expertise socioécologique — la rupture avec l'infra-pouvoir institutionnel, en l'occurrence la Mairie, bien au contraire. À cette échelle de pouvoir, dans ce milieu d'interconnaissance, la con-pénétration des intentions oblige à des formes de coopération et de collaboration régulières, même si elles peuvent limiter une certaine créativité.

La créativité des acteurs-habitants s'exprime davantage dans leurs projets d'habiter les territoires de vie. Ils mobilisent des réseaux familiaux, amicaux, associatifs, *à partir* et *par* l'habiter et les savoirs habitants. Ces derniers semblent pouvoir se nourrir — en même temps qu'ils l'alimentent — d'une nouvelle normativité émergente. Celle-ci repose sur le fait de prendre en compte de l'habitabilité socioécologique des territoires et des espaces de vie.

Les pratiques d'habiter s'inscrivant dans une telle perspective peuvent être qualifiées d'« innovations discrètes » et d'« initiatives de transition », voire de « pratiques préfiguratives » socioécologiques, dans le cas d'initiatives moins collectives pour cette dernière notion (Autin, 2016). La plupart de celles-ci se déploient dans des marges. Elles expérimentent des solutions d'habiter socioécologiques sur une temporalité conséquente, des expériences de 10 à 15 ans de vie *a minima*. Elles rejoignent ainsi souvent un « rêve de vie » (Levinson, 1978 ; Levinson *et al.*, 1978) ou encore son « mythe personnel » (Galvani, 1999a ; Lesourd, 2001, 2009). Ces expériences peuvent être qualifiées d'idiorrythmiques (Barthes, 2002), cherchant à résister à l'accélération aliénante (Rosa, 2012, 2013) qui structure nos systèmes

socioéconomiques jusqu'à nos imaginaires. Elles cherchent à préserver le rythme de vie, par une mise à distance d'un pouvoir contraignant qui met en œuvre des temporalités aliénantes, schizo-chroniques (Lesourd, 2006a ; Pineau, 2000). Ces temporalités autonomisantes recherchent de re-synchronisation avec les temporalités écologiques, biorythmiques (Reinberg *et al.*, 1979 ; Reinberg, 1977 ; Reinberg et Ghata, 1964). Mais nous ne pouvons écarter le fait qu'elles peuvent également accentuer une désynchronisation sociale radicale, ce dont semblent avoir conscience les habitants rencontrés, cultivant leurs réseaux d'interconnaissance, notamment les jours de marché, véritables synchroniseurs de la vie locale et conviviale.

Des expériences moins marginales profitent, elles, d'un ancrage local et agricole plus fort. Elles bénéficient d'un foncier plus « productif » et d'un réseau familial plus dense. Cette question du foncier reste décisive en milieu rural et se trouve associée à la question agricole, cardinale pour le rapport au savoir socioécologique.

En conclusion, il nous paraît que cette recherche critique est de nature à apporter quelques éléments utiles, de l'ordre de la compréhension des dynamiques de construction et d'échanges relatifs au savoir environnemental. En tant que cas critique, la dynamique dialogique du savoir étudiée a permis d'obtenir des informations critiques au sujet de la démarche A21L à l'œuvre. Si l'analyse des ressorts qui sous-tendent la démarche participative est dépendante du contexte local, nous avons montré que cette contextualité discursive, extradiscursive comme non discursive s'articulait étroitement sur une historicité constituée d'un système d'intentionnalité qui rejoint les échelles les plus amples, par exemple avec le cadre référentiel du développement durable décliné par les A21L. Un des paris qui a traversé mon projet a été de rester attentif à la densité des relations discursives et existentielles en contexte et en compréhension. En effet, projets de vie et projet territorial se nouent dans la contextualité de la démarche A21L. Cette contextualité

même, étudiée depuis ce qui pourrait s'apparenter à des démarches issues des « ethnographies de la participation » (Cefaï *et al.*, 2012), a été le gage de conclusions ancrées dans les relations humaines et politiques, ou encore dans le « sol terrestre » pour faire référence à Latour (1997). Un tel ancrage empirique, en tenant ferme l'armature théorique, permet nous semble-t-il, de faire émerger des configurations formatives, mais aussi spatiales, susceptibles de généralisation analytique à d'autres cas, ce qui est le propre des cas critiques (cf. section 3.2.1.4). Il est en effet probable que la situation analysée à Aspet quant à la dynamique dialogique du savoir environnemental intervenant dans le cadre d'A21L, soit fréquente, à plus forte raison en contexte néolibéral. En effet, les bureaux d'études sont amenés à exercer une influence grandissante en remplacement de l'expertise scientifique de type professionnel des directions techniques. Or, ces bureaux d'études restent soumis à des cahiers des charges et une gestion par les résultats qui laissent peu de place à des temporalités interréflexives pourtant déterminantes en termes de délibération. Par voie de conséquence, les moments kaïriques qui sont devenus saillants à l'occasion de la dynamique dialogique a pu en creux, faire émerger l'ébauche d'un « agenda alternatif » (Tableau 6.1). Celui-ci propose de pistes de solutions concrètes émanant d'une véritable expertise écocitoyenne, au demeurant non reconnue. Le couplage entre temporalités environnementales et rapport au savoir socioécologique au cœur de la dynamique dialogique étudiée a offert des éclairages sur le rapport à l'environnement, à l'habiter du territoire et aux changements environnementaux, et notamment le rapport aux changements climatiques, ancré dans les territoires. Or, ce rapport aux changements climatiques qui fait intervenir une diversité de temporalités socioécologiques, dont les temporalités écoformatives, se trouve être profondément dépendant du rapport au savoir des acteurs-habitants, et ce autant individuellement que collectivement. La triple focale relationnelle de la dialogique du savoir environnemental (réflexivité, intersubjectivité et interobjectivité) est de nature à éclairer ces rapports.

8.3 Les perspectives de transférabilité de la recherche

À court terme, et dans une perspective de retour vers les acteurs ayant participé à cette recherche, il est prévu de mener un groupe de discussion avec ceux-ci, afin de discuter de la recherche et des avenues qu'elle ouvre. Il est aussi envisagé de communiquer la recherche de manière plus large : la citoyenne dialogique qui a porté plusieurs des dispositifs participatifs étudiés souhaite en effet initier la démarche participative des Journées-charte à l'échelle de la nouvelle intercommunalité (*ANNEXE C*). Les pistes qui émanent de cette recherche, tant autour de la dialogique du savoir environnemental que de la prise en compte des temporalités environnementales, sont de nature à interroger les pratiques participatives à l'œuvre, comme le regard sur la dialogique du savoir environnemental et les coupures mutilantes sur le plan démocratique générées par la mise à distance ou le contrôle exercé sur le rapport au savoir socioécologique par les savoirs de gouvernement, adossés à leur légitimité technoscientifique et leur usage communicationnel (Figure 5.1).

À ce titre, les définitions opératoires de l'apprentissage social (Rémi Barbier et Larrue, 2011; Glasser, 2007 ; Reed *et al.*, 2010) permettent de cerner l'un des deux « mécanismes » principaux de toute démarche participative. À côté du mécanisme de l'apprentissage social, le dialogue (continu) constitue l'autre mécanisme. Ces définitions nous ont permis de confirmer nos conclusions quant à la dynamique dialogique, sachant que l'apprentissage n'était pas premier dans nos visées de recherche. Ces définitions se sont avérées utiles et pertinentes à ce niveau d'appréhension du phénomène de l'apprentissage, par ailleurs difficile à circonscrire en recherche.

Notre recherche privilégiant la construction et les échanges de savoirs en contexte politique et participatif plutôt que l'apprentissage, nous nous sommes intéressé aux modèles proposés par Callon (1998) (modèle de l'« instruction publique », modèle du « débat public » et modèle de la « co-production des savoirs ») (*ANNEXE A*),que nous avons complété à partir d'autres travaux de chercheurs (Glasser, 2007 ; Grossmann et Roiné, 2015 ; Rémy, 2011 ; Las Vergnas, 2011). Une telle matrice peut aider à la description analytique d'une dynamique dialogique du savoir environnemental, mais elle est aussi normative. Elle présente un ensemble de positionnements permettant de caractériser la dynamique dialogique, notamment quant aux conditions dialogiques et au statut, à la nature des savoirs échangés. L'article de Grossmann et Roiné (2015), campé en éducation des adultes offre, au regard de la normativité d'une dialogique qui pencherait trop du côté du dialogisme habermassien ou une dialogique irénique, un point de vue méta et critique sur les conditions à l'œuvre, et ce à partir d'une recherche empirique non moins réflexive, qui s'inspire de la canonique dialogique jacquéenne (Jacques, 1985). Dans une visée critique et pragmatique, il faudrait y ajouter certaines propositions issues de la pensée post-dialogique (Lavelle *et al.*, 2016).

Nous avons étudié la dynamique dialogique à l'œuvre dans le cadre de la démarche participative A21L à partir d'outils qui nous paraissent transférables à d'autres cas semblables. La schématisation d'un gradient dialogique (Figure 2.3), quasi taxonomique pour toute dynamique dialogique à l'œuvre, inclut le monologue dans sa borne négative qui, *a minima*, se referme sur la réflexivité et en règle générale mobilise ou instrumentalise un Autre. La borne positive du gradient dialogique tend vers l'enquête référentielle par confrontation. Un tel gradient s'est avéré opératoire en appui des analyses de discours pour caractériser la dynamique dialogique à l'œuvre.

Notre volonté d'appréhender la dynamique dialogique du savoir environnemental dans ces trois dimensions (réflexive, intersubjective et interobjective), mais de manière approfondie, aussi bien en termes d'ambition théorique qu'en termes d'exigence empirique, nous a amené à concevoir celle-ci comme une forme de rapport au savoir que nous avons décliné en quatre types de rapport au savoir (Tableau 2.3). Cette matrice théorique et opératoire au cœur de notre recherche a permis d'approfondir le rapport au savoir, d'ordre proprement *dialogique* sur le plan de l'inter-compréhension en lien avec les temporalités participatives. Nous avons pu à partir de l'analyse des pratiques discursives mettre en valeur les phénomènes de polyphonie (polyphasie cognitive et hétéroglossie discursive). Ce rapport au savoir dialogique est à considérer sur le plan de la communication politique à l'aune des modèles dit du marketing politique (Tableau 6.3). Le rapport au savoir *d'autorité* sur le plan de la légitimité et de la rationalité, l'est également comme rapport au savoir d'autorisation pour l'acteur qui « s'autorise », accédant par là même au statut d'auteur du discours (Ardoino, 2000), selon notre objet de recherche. Le rapport au savoir d'autorité est couplé aux temporalités aliénantes ou émancipatrices et offre des clefs d'analyse des positionnements d'acteurs soumis à un jeu de règles discursives, notamment d'ordre épistémique, qui cherchent à établir les conditions de légitimité des savoirs. Le rapport au savoir *existentiel* intervient sur le plan de l'apprentissage et permet d'appréhender la formativité ainsi que le rapport au sujet/objet du désir de savoir (ou de ne pas savoir). Il ouvre sur les significations imaginaires sociales-historiques, travaillées par la dialectique entre formation et éducation. Il est pour nous constitutif de l'écoformativité (Tableau 5.8). Écoformativité étroitement liée au rapport au savoir *praxique de l'habiter*, sur le plan des pratiques de la Nature et du territoire concerné, plus ou moins urbain ou rural. Il est axé sur la spatialité de l'habiter à l'épreuve du voisinage. Il est plus spécifiquement centré selon notre intérêt, sur le rapport à l'environnement et au déploiement de territorialités habitantes (Lajarge, 2012).

Concernant la prise en compte des temporalités environnementales, nous nous sommes appuyé sur le travail de Boutinet (2004b, 2010), et plus particulièrement la « rose des vents du projet » (*ANNEXE H*). Celle-ci permet en effet de croiser projet territorial décliné selon une conduite participative et projet d'habiter plus personnel. Ces deux genres de projets partagent une dimension existentielle et ontologique, aussi bien pour le territoire que la personne. Nous avons par ailleurs mobilisé la modélisation opérée par Bertrand et Bertrand (2002) (modèle du GTP pour géosystème, territoire, paysage). Ce modèle est décliné par trois types de temporalité qui peuvent être éclairants sur le plan environnemental : les temporalités de la source (d'énergie par exemple, de nature écosystémique), les temporalités de la ressource (centrées sur l'usage objectivant et économique des réalités socioécologiques) et enfin, les temporalités du ressourcement axées sur le paysage et ses aménités. Ces temporalités constituent des matrices pour comprendre les enjeux de l'habitabilité, du local au global.

La typologie des mémoires environnementales est de nature à éclairer les questions de la résilience, aussi bien des communautés victimes de catastrophes, avec des effets pernicieux, d'ordre psychosocial, véritable trauma, comme ce fut le cas pour le contexte du cas étudié. Les maires semblent se trouver désormais en première ligne pour affronter les risques et catastrophes environnementales. Cela soulève l'enjeu d'une formation des élus au-delà de la capacité à jouer de la représentation de l'environnement-label (*ANNEXE F*).

Cet ensemble d'outils a permis d'identifier des pistes pour l'émergence d'une expertise écocitoyenne qui reste largement impensée en termes de reconnaissance démocratique, c'est-à-dire du point de vue d'une praxis politique socioécologique autonomisante pour les acteurs-habitants, dans leurs relations au « territoire de projets » (Deffontaines, 2001 ; Lajarge *et al.*, 2012).

À moyen terme, plusieurs pistes de recherche s'ouvrent sur cette ligne de crête formative et géographique relative à l'environnement. Nous comptons approfondir l'approche transdisciplinaire que nous avons tenté de déployer dans cette recherche, autour par exemple du rapport au savoir. Dans le champ de la formation des adultes relative à l'environnement, nous souhaitons approfondir le concept d'écoformativité à travers des dispositifs institués, mais aussi des dynamiques instituantes, qui leur sont généralement associées. La relation étroite entre temporalités environnementales et écoformativité nous semble d'une grande fécondité. Il pourrait être opportun de travailler autour des enjeux que représente la mémoire environnementale d'un territoire d'un point de vue géographique, non sans croiser avec la dialogique du savoir environnemental. Par exemple, il semble intéressant de documenter de manière empirique, phénoménologique et expérientielle, voire sensible, si le tournant observé dans les années 90 par les acteurs-habitants du territoire d'Aspet concernant les changements environnementaux et notamment climatiques, se retrouve dans d'autres terrains pyrénéens, et si les critères qui émergent de telles observations (Tableau 5.7) sont pertinents pour de telles comparaisons, ou bien trop contextuels. Cela ouvre des avenues en termes de sciences participatives et citoyennes, en s'inspirant de la fonction d'origine de la mémoire environnementale ancrée territorialement sur des « zones ateliers » propices à des projets de recherches participatives.

L'écoformativité repose sur l'idée d'une prise en compte de la formativité des adultes-apprenants en relation étroite avec les temporalités socioécologiques. Elle implique un triple rapport formatif de *co-appartenance* entre la personne et le monde, *d'apparentement* entre l'humain et l'autre qu'humain et un retour sur soi, autrement dit un rapport formatif basé sur une *réflexivité critique* portant sur l'habitabilité *socioécologique*, soit une mise en perspective critique de son expérience de vie au regard des temporalités environnementales concernées. Ce rapport au savoir existentiel d'une part et l'écoformativité que nous lui avons associé d'autre part,

pourrait apporter quelques éclairages, quant aux figures de l'apprendre mobilisées dans la relation aux changements environnementaux. L'écoformativité nous semble de nature à offrir un contrepoint à la montée d'une certaine écoanxiété, en travaillant les relations développementales personnelles de l'adulte et l'autre qu'humain, considérant la prise en compte des quatre temporalités formatives (Honoré, 1977). Dans cette perspective, la compétence écosociale définie par Bachelart (2002) nous semble également une piste à explorer. À ce titre, les stratégies formatives des histoires et récits de vie dans la lignée de l'autosociobiographie environnementale développée par Berryman (2007b, 2017) semblent fécondes, comme l'approfondissement des compétences précursives en lien avec une éducation de l'attention (Ingold, 2018). Si ces pistes sont plutôt campées en formation des adultes, elles peuvent se décliner en contexte scolaire. La matrice du rapport au savoir et le modèle de l'écoformativité avec sa dimension temporelle forte, peuvent nourrir la formation des enseignants, notamment dans un travail de réflexivité sur sa pratique, réflexivité plus largement requise dans notre modernité tardive (U. Beck, 2001 ; Castoriadis, 1990 ; Freitag, 1998 ; Giddens, 1996). Nous avons déjà expérimenté la pertinence de la matrice du rapport au savoir dans le cadre d'un cours donné en éducation aux adultes et axé sur les théories du développement personnel à tous les âges de la vie, auprès d'enseignants en formation générale des adultes et plus spécifiquement en francisation, sans lien avec la relation à l'environnement. Bien entendu, la relation aux réalités socioécologiques offre des ouvertures sur des stratégies et activités éducatives pertinentes au regard du contexte environnemental actuel et de manière générale.

Parmi des pistes possibles en géographie, l'entrée par les processus de subjectivation en lien avec les temporalités et les mémoires environnementales soulève la relation entre savoirs (rapport au) et subjectivation, avec les effets sur l'habiter des territoires. Cette entrée par les savoirs en géographie, et ici par la dialogique du savoir

environnemental, nous semble introduire potentiellement une interrogation radicale. En effet, les savoirs et le rapport au savoir que les acteurs-habitants portent dans l'échange et l'interréflexion, pour peu que les temporalités soient pensées en conséquence, sont susceptibles d'ouvrir sur d'autres enveloppes spatiales qui interrogent les frontières instituées nécessitant un ajustement territorial démocratique. Par ailleurs, les travaux d'Hoyaux (2002, 2003) autour de la relation phénoménologique entre habitants et territoires sont également inspirants dans notre perspective. L'étude de la néoruralité est aussi une piste intéressante au regard des processus de transition (de vie, plus largement écologique) à l'œuvre.

Les expériences dites de transition écologique paraissent porteuses, par le croisement entre « rêve de vie », dimension instituante des projets et temporalités environnementales. La réflexion sur les pratiques discursives et le rapport au savoir des élus, dans la perspective d'une focalisation sur la dialogique du savoir environnemental, paraît intéressante et pourrait profiter d'un premier approfondissement à court terme, par le retour fait aux acteurs concernés par cette recherche. À cet effet, la question de la groupalité en lien avec le rapport au savoir nous semble devoir être approfondie. La poursuite du croisement entre l'analyse de discours critique et le jeu des rationalités sera privilégiée.

La question des savoirs habitants mérite aussi d'être creusée à l'aune de la normativité socioécologique qui émerge, car elle est source de légitimation pour les habitants désireux de s'impliquer par leur attachement au milieu, ou afin de donner un sens à celui-ci (médiance). L'éducation au (mi)lieu et son abondante littérature offre des pistes de recherche stimulantes, telles que la compétence habitante de Faburel (2013b) à portée critique, et les propositions phénoménologiques d'un Lazzarotti (2006b) (dialectique identité-capital/identité-compétence). Là encore, le croisement entre dialogique du savoir environnemental et prise en compte des

temporalités environnementales ouvre sur des projets tels que ceux qui sont associés aux sciences participatives (Tableau 5.7).

Il nous semble pertinent de poursuivre la piste du métabolisme socioécologique et des chaines trajectives, métaboliques en résonnance avec les chaines métaphoriques prenant appui sur les travaux de Berque (2000a, 2000b). Ces pistes nous semblent porteuses en termes d'écoformativité, mais également en termes d'approche systémique, que nous n'avons fait qu'effleurer dans cette thèse, mais dont l'exploration a confirmé la pertinence pour les problématiques environnementales, non sans prises possibles avec la question des temporalités environnementales, mais aussi de l'éducation et la formation des adultes.

L'ensemble de ces pistes dessinent des fils tissant la trame d'un agir socioécologique faisant le contrepoids à un agir anthropocénique aujourd'hui dénoncé avec force d'arguments (Bonneuil et Fressoz, 2013 ; Fressoz, 2012 ; Fressoz *et al.*, 2014).

Au-delà de la perspective environnementale, les relations entre rapport au savoir et territoire restent à approfondir. Quant au croisement entre temporalités éducatives et formatives avec la dialogique du savoir, il nous paraît capable d'étayer un certain nombre de pratiques d'accompagnement en formation aux adultes (mentorat, histoires de vie, voire en formation générale des adultes, par exemple, la relation entre rapport au langage et rapport au savoir dialogique). Un tel croisement peut ouvrir sur des avenues praxiques plus critiques, comme le propose l'ouvrage récent d'Alhadeff-Jones (2017), ou plus ancien avec Freire (1974) (cf. section 1.3.3), sans oublier les perspectives interculturelles explorées par Galvani (1999b, 2008) et en lien avec la recherche-action. Dans la lignée des travaux de Galvani, des recherches portant sur les moments kaïriques pour comprendre leurs conditions d'effectivité, leur

signifiance et leur pouvoir subversif à travers le rapport au savoir que de tels moments impliquent par rapport aux temporalités instituées semblent à poursuivre.

La poursuite de la réflexion sur le plan méthodologique nous semble être un enjeu de premier ordre. Nous cheminerons dans la direction de l'analyse de discours, aussi bien du côté du discours institutionnel, que de pratiques discursives davantage considérées d'un point de vue ethnographique et phénoménologique. Par ailleurs, la portée ontologique et épistémologique de la dialogique du savoir, mais également sa portée normative a ouvert une réflexion autour d'une articulation entre critères de fiabilité d'une recherche qualitative et critères déontologiques.

Au terme de ce parcours doctoral exigeant, c'est aussi l'apprentissage du chercheur qui s'achève avec plus de questionnements que de réponses tranchées. Ce processus d'apprentissage partagé lors des entretiens avec les acteurs ayant participé à la recherche nous semble devoir engager de nouvelles collaborations avec pour objet l'attention portée à la formativité de l'adulte en lien avec les questionnements socioécologiques. L'une d'entre elles à court terme pourrait être avec ces actrices, citoyennes dialogiques, qui ont des cheminements de vie marqués par la question du genre. Dans cette perspective, les recherches-interventions de type recherche-action, comme les recherches cliniques en lien avec les histoires de vie environnementales nous semblent des avenues fécondes, par leur portée existentielle, mais aussi critique.

ANNEXE A

MODÈLES DE CONSTRUCTION DU SAVOIR ENTRE ACTEURS EN SITUATION PARTICIPATIVE

Modèles de construction du savoir environnemental et démocratie participative

MODÈLES	SCIENTIFIQUE et PROFANE (complémentarités antagoniques et interfécondation)	TECHNOSCIENCES et RISQUES (enjeux démocratiques et socioécologiques)	SOURCE DE LÉGITIMITÉS DE LA DÉCISION
« INSTRUCTION PUBLIQUE » *Sortir le public de son « illettrisme scientifique »*	⟩ Universalité et objectivité ⟩ Science contre sens commun ⟩ Données techniques (quantitatives) versus perceptions (opinions subjectives). ⟩ Apprentissage hiérarchique.	⟩ Intermédiaires du message scientifique délégués, sous contrôle des pouvoirs publics. ⟩ Communicativité interlocutive. ⟩ Dissociation risques objectifs vs risques subjectifs.	⟩ Consultation d'experts. ⟩ Technosciences sources de progrès et d'anticipation. ⟩ Double délégation savoir/pouvoir (élus/experts). ⟩ Rapport au savoir pédagogiste.
« DÉBAT PUBLIC » *Instaurer des espaces publics de débats*	⟩ Universalité, mais incomplétude de la science. ⟩ Reconnaissance des savoirs locaux et expérientiels pour enrichir l'expertise officielle. ⟩ Apprentissage réciproque. ⟩ Approfondissement nécessaire de l'anticipation d'effets socioécologiques.	⟩ Mobilisation compétences des non spécialistes, à apprécier les enjeux politiques et culturels et éthiques, hiérarchiquement soumis aux savoirs universels de l'expertise. ⟩ Dialogue territorial strictement encadré (ouverture délibérative sélective sur des enjeux secondaires ?). ⟩ « Dialogisme » de type habemassien.	⟩ Intégration des situations locales, mais soumise à la représentativité. ⟩ Prise en compte des controverses. ⟩ La prise de parole, plus que la formation pédagogiste ? ⟩ Procédures discursives strictes pour construire l'espace public.
« CO-PRODUCTION DES SAVOIRS » *Associer les profanes à un processus global de production*	⟩ Dynamique de la connaissance résulte d'une coordination étroite spécialistes/non spécialistes. ⟩ Groupe volontaire concerné par une action collective et ancré dans la complexité du local, soumise à un dialogue des savoirs. ⟩ Co-apprentissage ⟩ Collectif « savant » (« sachant » ?).	⟩ Une entreprise commune pour une identité reconnue et partagée. ⟩ Interactions régulières entre profanes, spécialistes et chercheurs pour une objectivation continue relancée par de nouveaux questionnements. ⟩ Apprentissage collectif met le savoir d'expertise à l'épreuve d'un habiter socioécologique vécu et localisé. ⟩ Communicabilité interlocutive.	⟩ Reconnaissance des minorités et réalisation d'un bien commun autour d'une habitabilité socioécologique. ⟩ Savoirs, techniques, expériences et expérimentions mobilisés sont parties intégrantes des êtres concernés. ⟩ Enjeu financier intégré aux temporalités interréflexives.

(Callon, 1998 ; Glasser, 2007 ; Grossmann et Roiné, 2015 ; Rémy, 2011 ; Las Vergnas, 2011)

ANNEXE B

MATRICE DES FICHES SYNTHÉTIQUES COMMUNES

Matrice des fiches synthétiques communales

Nom de la commune : **-_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _**

ÉLÉMENTS RELATIFS À L'ENVIRONNEMENT

… issus de la fiche de diagnostic communal établie par la CC3V[347]

- ☐ **Composition, répartition et évolution de la population** (dont le phénomène des résidences secondaires)
- ☐ **Aménagements divers** (par exemple hydroélectrique)
- ☐ **Cours d'eau : caractéristiques, usages et gestion**
- ☐ **Eaux de surface et eaux souterraines : caractéristiques, usages et gestion**
- ☐ **Approvisionnement en eau potable**
- ☐ **Espace Naturel Sensible (ENS)**
- ☐ **Faune et flore remarquable**
- ☐ **Mesures et institutions de protection et de suivi de l'environnement** (par exemple, présence de frelons asiatiques, pesticides et engrais)
- ☐ **Paysages remarquables**
- ☐ **Forêt, friches et extension**
- ☐ **Énergies renouvelables**
- ☐ **Pollution**

[347] Pour rappel, la CC3V correspond à la communauté des communes des Trois Vallées correspondant à l'ancien canton d'Aspet.

- ☐ **Risques**
- ☐ **Activités** (notamment agricoles, nombre d'agriculteurs et d'exploitations et autres structures foncières par exemple)
- ☐ **Perspectives de développement**

… issus de la monographie communale fin XIXe s

- ☐ **Population** en 1885-86 :
- ☐ **Végétation,** fin XIXe s :
- ☐ **Éléments climatiques,** fin XIXe s :
- ☐ **Activités dominantes,** fin XIXe s :
- ☐ **Éléments relatifs à l'environnement,** fin XIXe s :

… issus des travaux de maîtrise personnels complétés par ceux de Coiffé (2000)

Références historiques relatives à **l'occupation du sol** : relations habitants-environnement et premières références du **village** et autres **sites habités** dans les sources historiques, éléments de **localisation de pratiques environnementales** de type agricole, artisanale, pré-industrielle, de type foires notamment.

ANNEXE C

GUIDE D'ENTRETIEN INTRODUIT[348]

LES DIALOGUES ET LES ÉCHANGES DE SAVOIRS SURVENUS LORS DES MOMENTS PARTICIPATIFS

En vert, des questions de relance ou apportant une explicitation le cas échéant

QUESTION GLOBALE (description, expérience vécue et engagement)

ENGAGEMENT : *Vous avez participé à l'un des moments participatifs. À cette occasion, quelle était votre fonction et plus largement dans ce projet territorial ?*

EXPÉRIENCE : *Pourriez-vous me raconter l'expérience qui est la vôtre de ce moment participatif ?* (où, quand, quoi, quels moyens pour ce dialogue *?)*

––––––– *notamment en ce qui a trait aux savoirs échangés au cours du dialogue ?*

Approfondissement : Le contenu échangé (types de connaissances, savoirs, compétences) et son usage (soi et les autres en relation avec l'environnement et avec le territoire, apprentissage en jeu)

SPÉCIFICITÉ DES SAVOIRS

– Quels savoirs ont été construits au cours de ce dialogue participatif et territorial ?

– À votre avis, dans quelles circonstances ces apprentissages seront-ils utiles ?

DIALOGUE PARTICIPATIF ET TERRITORIAL

– Que proposeriez-vous pour améliorer ce dialogue participatif et territorial dans la perspective de mieux habiter le territoire les milieux de vie associés ?

[348] Ce guide d'entretien a été modulé selon les personnes qui nous ont accueilli en entretien de recherche, à partir de la fiche de renseignement préparée au préalable, de la dynamique actorielle évolutive et de l'évolution du contexte territorial du cas.

COMMUNICATION TERRITORIALE

– Quelle est votre expérience en rapport avec le Journal des 3 vallées/les Brèves d'Aspet ? Selon vous, quel est son usage principal, notamment concernant le rapport à l'environnement, à la Nature, au territoire ?

ENGAGEMENT ET USAGE DES TEMPS RELATIFS À L'ENVIRONNEMENT AU SEIN DU TERRITOIRE DE VIE

– PRATIQUE DE NATURE : *Comment « pratiquez-vous » la Nature, votre milieu de vie au sein du territoire aspétois ?*

+ Vous quittez demain votre lieu de résidence, quelle(s) (2 ou 3) photographie(s) feriez-vous en relation avec l'environnement pour conserver la mémoire de votre milieu de vie ou territoire ?

Photos paysage/objet incarnant la relation au milieu de vie.

La sensibilité aux temporalités environnementales

– Les êtres et les choses partagent des rythmes en rapport avec l'environnement, parfois, ces rythmes diffèrent. De quelle manière portez-vous attention à ces rythmes environnementaux dans votre pratique de la Nature au sein du territoire aspétois ?

– Comment vivez-vous les changements de saisons ici ? (expériences en rapport avec les différentes saisons, les saisons qui passent, la Nature qui change) ?

– Considérez-vous que le territoire d'Aspet, ses paysages et la Nature environnante ont changé ces derniers temps ?

– Ces changements sont-ils pris en compte par les habitants ?
– dans les choix politiques ?

+ « Le paysage qui change » : Quel endroit de votre territoire photographieriez-vous pour illustrer ces changements environnementaux à court terme ?

– Comment décririez-vous votre territoire de vie aujourd'hui ?
– Et demain ?

+ « Le paysage pour demain » : Quel endroit de votre territoire photographieriez-vous illustrant le paysage souhaité ou à défendre et celui illustrant le paysage que vous craigniez ? La relation à l'environnement que vous souhaiteriez transmettre ?

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Participation à une recherche doctorale

Les temporalités environnementales et la dialogique du savoir : enjeu pour une expertise citoyenne des acteurs-habitants de territoires en « développement durable »

Vous êtes invité[349] à prendre part à cette recherche qui vise à mieux comprendre la construction et les échanges de savoirs qui interviennent à l'occasion de projets territoriaux tels que l'Agenda 21 Local d'Aspet et la Charte « Ressources naturelles et développement local » de la Communauté des communes des trois vallées (CC3V). La recherche s'intéresse à ce qu'en pensent les acteurs qui portent de tels projets, ceux qui sont sollicités ou encore ceux qui les vivent au sein de leurs territoires de vie. Ma recherche étudie plus particulièrement la façon dont les temps sociaux et écologiques sont pris en compte dans une telle dynamique de construction et d'échanges de savoirs.

Les objectifs généraux de cette recherche sont donc de décrire et comprendre la construction et l'échange des savoirs et de cerner les enjeux associés, en portant une

[349]Le genre masculin est adopté afin d'alléger le texte.

attention particulière aux temps sociaux et aux temps écologiques pris en compte au sein des territoires en projets de développement durable.

Les résultats attendus d'une telle recherche devraient permettre de mieux comprendre à quelles conditions de tels savoirs environnementaux sont mobilisés et s'échangent. Mon attention se porte notamment sur ceux visant à renforcer le pouvoir-agir des citoyens en relation avec une implication dans la prise de décision politique et le suivi des projets et des réalités environnementales au sein des territoires de vie des acteurs-habitants. Pour ce faire, deux cas ont été choisis : la démarche territoriale de l'Agenda 21 Local de la commune d'Aspet et les « Journées-charte » au sein du projet territorial « Charte ressources naturelles et développement local » porté de la communauté des communes.

Votre participation consiste à participer à un entretien individuel au cours duquel il vous sera demandé de clarifier, 1) la relation que vous entretenez avec le territoire en projets de développement durable, qu'il s'agisse de l'Agenda 21 Local d'Aspet ou du projet « charte » de la communauté des communes d'Aspet, 2) vos expériences en termes de construction et d'échanges de savoir, 3) les raisons de votre implication ou non-implication dans de tels territoires en projets de « développement durable » et 4) plus largement, l'histoire de votre relation avec l'expérience et la pratique de la Nature au sein de ces territoires.

Pour les participants habitant dans la commune ou le canton d'Aspet, dans la mesure du possible, l'entretien aurait intérêt à se dérouler à votre lieu de résidence afin de pouvoir mieux apprécier la relation que vous entretenez à votre territoire de vie. Je vous demanderai l'autorisation de prendre des photographies d'objets, de décorations le cas échéant, en relation avec ce rapport au territoire et à la Nature. Cette décision vous appartient et doit être précisée dans le présent formulaire.

Pour les participants non habitants de la commune ou du canton intervenant au titre d'expert de type académique ou professionnel, le lieu de l'entretien sera à convenir avec l'interviewé.

Cet entretien est enregistré (bande sonore) avec votre permission et prendra environ 1 heure et 30 minutes de votre temps.

Votre consentement pour cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement en tout temps, sans préjudice donc sans conséquence et sans avoir à le justifier. Chaque participant décide de l'anonymat ou de l'attribution de ses propos. Cette décision doit être précisée dans le présent formulaire, mais peut être modifiée à tout moment durant le cours de l'étude. Cette demande de changement se ferait alors par consentement verbal et une note sur le nouveau statut serait jointe au formulaire de consentement initial.

Afin de préserver l'anonymat des participants qui le requièrent, des pseudonymes seront utilisés dans les publications et communications issues de la recherche. De façon générale, les caractéristiques qui permettraient éventuellement de reconnaître un participant malgré l'utilisation d'un pseudonyme seront également omises. Cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'éducation, mais aussi de la géographie. Elle s'intéresse aux éléments de localisation géographique associés aux pratiques des participants à cette recherche, en relation avec la Nature, le territoire de vie. Lors de la diffusion des résultats, en plus de l'usage des pseudonymes, de l'omission de caractéristiques qui pourraient faciliter l'identification des participants, on se situera restera à une échelle géographique qui ne permettra pas d'identifier le participant avec certitude. Pour les participants qui souhaitent que leurs propos leur soient

attribués, on omettra – dans les publications et communications issues de la recherche – de mentionner les faits dont la divulgation risquerait d'entraîner préjudice.

Il est prévu également un entretien collectif de type groupe de discussion qui aura lieu en fin de recherche à Aspet pour présenter les premiers résultats de cette recherche et en discuter avec les participants. Cette demande de collaboration se fera par consentement écrit sous la forme d'un courriel ou de façon orale par échange téléphonique. On gardera trace d'un tel consentement sous la forme d'une note jointe au formulaire de consentement initial.

Les entretiens seront enregistrés (bande sonore) et transcrits partiellement dans des fichiers informatisés. Les enregistrements et transcriptions seront conservés dans des fichiers protégés d'un mot de passe connu seulement du chercheur et de ses directrices. Les formulaires de consentement seront conservés sous clé. Les données seront détruites cinq ans après la fin de l'étude.

Des articles scientifiques, une thèse doctorale et des communications orales seront produits en lien avec cette recherche. Un séminaire sera aussi prévu pour présenter aux acteurs-habitants, les résultats de l'étude et contribuer ainsi à la réflexion collective.

Le protocole éthique de cette recherche a été approuvé par le Comité facultaire d'éthique de la recherche sur les êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (*ANNEXE I*).

Coordonnées des personnes et organisme mentionnés

Vous êtes invité à communiquer avec Jérôme Lafitte, Christine Vergnolle-Mainar, directrice de recherche en France ou Lucie Sauvé directrice de recherche au Québec (Canada) pour obtenir tout renseignement supplémentaire concernant cette recherche :

Christine Vergnolle-Mainar
Professeur des universités en géographie
Université de Toulouse 2
Laboratoire GEODE UMR 5602 CNRS – Université Toulouse 2
Maison de la Recherche
5 Allées A. Machado –
31058 TOULOUSE Cedex 1
France
Tel : 05 61 50 37 57
Courriel : christine.vergnolle@univ-tlse2.fr

Jérôme Lafitte
Doctorant en sciences de l'éducation (Centr'ERE-UQAM)
Et en géographie (laboratoire Géode-Cnrs)
Agent de recherche, Centr'ERE-UQAM
188, chemin de Broucan,
La Serre de Cazaux,
31800 Saint Gaudens
Courriel : lafitte.jerome@uqam.ca
Tel : 05-61-94-96-22

Lucie Sauvé, Ph. D.
Professeure titulaire, Département de didactique
Directrice du Centr'ÈRE
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
sauve.lucie@uqam.ca
Tél. : (514) 987-6992

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants

(CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

Je, soussigné, ai pris connaissance des informations présentées dans ce formulaire de consentement et accepte de contribuer par un entretien à cette recherche portant sur *les temporalités environnementales et la dialogique du savoir : enjeu pour une expertise citoyenne des acteurs-habitants de territoires en développement durable.*

☐ Je demande à ce que mes propos soient tenus anonymes et que les photographies d'objets dans mon domicile en rapport avec ma pratique du territoire et de la Nature le soient également.

☐ Je demande à ce que mes propos me soient attribués et que les photographies d'objets dans mon domicile en rapport avec ma pratique du territoire et de la Nature le soient également.

Nom, prénom : _____
(en majuscules)

Signature : _____

Date : _____

Je, soussigné, m'engage à respecter les conditions de participation stipulées dans le présent formulaire.

_____

Date : _____

Lafitte Jérôme
Doctorant en sciences de l'éducation
et en géographie

Merci de votre collaboration !

ANNEXE E

LES PRINCIPALES PHASES DE L'A21L

Les 4 phases de l'A21L	Document(s) de référence produit(s)	Dialogique en jeu
1ère phase dite de « sensibilisation au développement durable »	- Plaquette de communication « L'Agenda 21 : des réponses à vos questions », - Affiche annonçant le forum participatif de présentation de la démarche - « Synthèse de l'enquête auprès de la population »,10p.	- Comité de pilotage - Groupe de groupe de travail des acteurs locaux (GTAL) - Lettres aux habitants - 1 forum participatif de présentation de la démarche - Enquête(s) auprès des habitants et des scolaires - Articles de presse
2e phase du « diagnostic partagé » du territoire.	- « Diagnostic partagé », 43p. Croisement des « perceptions des acteurs du territoire (analyse qualitative) avec les données techniques existantes pertinentes par rapport aux thèmes abordés sur le territoire (analyse quantitative) afin de formuler les enjeux et axes stratégiques du territoire ».	- 3 ateliers participatifs - Comité de pilotage - Lettres aux habitants - Production d'énoncés dont 41 % sont d'ordre socioécologique (37 % de l'ordre de l'environnement-problème). - Articles de presse
3e phase « stratégique »	- Définition des enjeux et axes stratégiques structurant l'A21L organisant les énoncés produits - Vers des fiches-actions et une évaluation de la démarche	- 2 ateliers participatifs - Comité de pilotage - Groupe municipal - Lettres aux habitants - Articles de presse
4e phase de publicisation	- « Rapport final : Élaboration de l'Agenda 21 local », 63p. - Plaquette de communication « Agenda 21. 66 propositions pour bâtir le 21e siècle », 8p.	- 1 forum dit « de restitution » de la démarche A21L - Articles de presse

ANNEXE F

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ENVIRONMENT-LABEL

	ENVIRONNEMENT-LABEL (*BRANDING*)*
	à communiquer pour mobiliser
Mots-clés	• Slogan : « économie verte » • « Forêts : La nature à votre service » (Journée pour l'environnement 2011) • Développement durable
Images mentales	• Des mains qui tiennent la Terre (communication d'entreprise) • Paysage « naturel » et végétal mis en scène (communication territoriale) • Un habitat écoénergétique
Visée	• Campagne de sensibilisation des publics • Communication environnementale afin de légitimer un projet • Nécessité de faire reconnaître des valeurs associées à l'environnement • Recherche de normativité environnementale • Mettre en valeur l'apport de l'environnement dans la décision • Communication à des fins de labellisation environnementale
Valeurs privilégiées	• L'environnement comme qualité (certification de qualité environnementale) • L'environnement image de marque • Écoresponsabilité • Le dialogue et le consensus environnemental (valeurs invoquées) • L'espace public et le Commun liés à l'environnement (valeurs invoquées)
Dérives	• *Greenwashing* (Écoblanchiment ou verdissement) • *Astroturfing* (lobbying caché en un mouvement populaire) • Écogestes, normativité réductrice, approche moralisatrice binaire (bonnes et mauvaises pratiques)

*Inspiré de la typologie de Sauvé et Garnier (2000).

ANNEXE G

TYPOLOGIE DES SAVOIRS DE VAN DER MAREN (1996)

Tiré de Lafitte *et al.*, 2013, p. 70, dans Lepage *et al.*, 2013.

Pour les types de savoirs, on s'appuiera sur les travaux de Van der Maren (1996), en sciences de l'éducation. Celui-ci propose une typologie de cinq savoirs : le savoir pratique, praxique, praxélogique, stratégique, appliqué et scientifique.

Le *savoir pratique* est selon Van der Maren (1996) un savoir expérientiel, local et contextualisé, difficile à verbaliser car produit dans l'action. Il se transmet par la participation réelle à l'activité qui l'identifie, en situation et non pas par un simulacre d'action ou de travail (Van der Maren, 1996, p. 44).

Le s*avoir praxique* se définit comme réflexion et conception sur la pratique. La *praxis* réfléchit la pratique et y prépare, permet sa transmission et les ajustements nécessaires aux conditions particulières de son exercice.

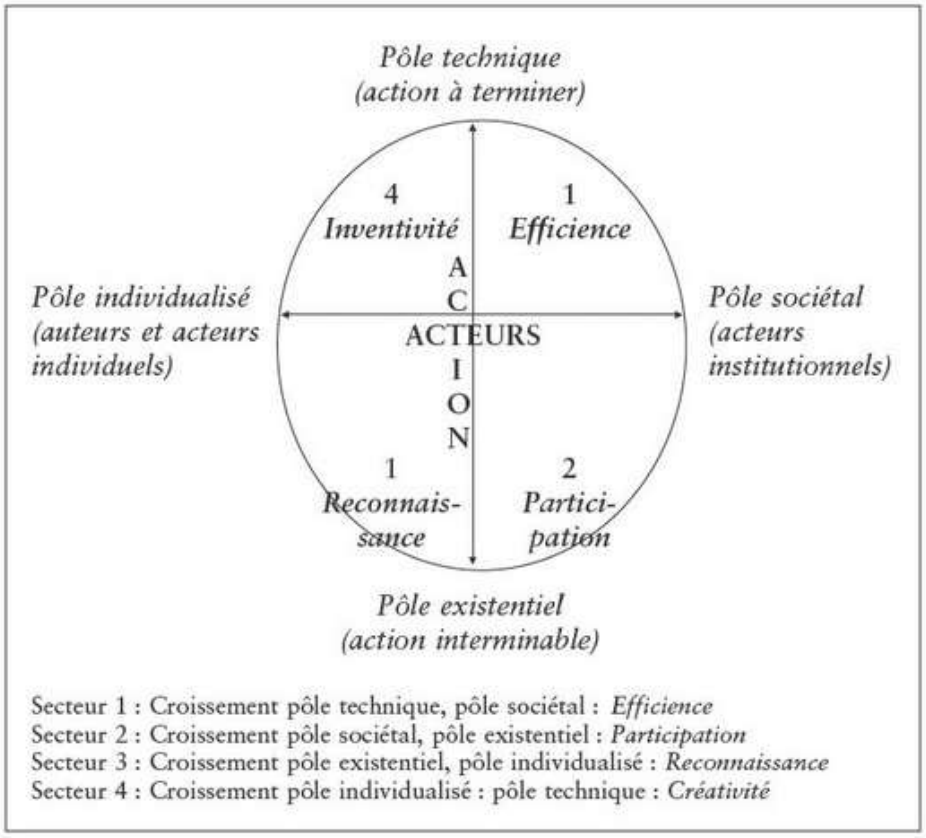
Le *savoir stratégique* permet la prise de décision pour l'action. Il est constitué par une *praxis* entendue comme un discours énonçant les règles du savoir pratique (valeurs, contextualisation, répertoire de signaux qu'il examine pour favoriser l'action). Il débouche sur des règles souples et concrètes pour l'action.

Le *savoir appliqué* se construit par l'enchainement réflexion/conception/simulation. Il correspond à un savoir technique épuré des argumentations et démonstrations expérimentales. Il applique les méthodes, instruments et résultats de la science suivant la démarche de résolution de problèmes et suit un plan d'actions.

La recherche scientifique cherche à construire des savoirs valides. Les *savoirs scientifiques* correspondent à des énoncés généraux à prétention universelle. Souvent quantitatif et s'appuyant sur la mesure réalisée à partir d'instruments, ils cherchent à expliquer la réalité en la modélisant.

ANNEXE H

TEMPORALITÉS AGENDAIRES. « LA ROSE DES VENTS DU PROJET » ET LES CONDUITES À PROJETS



(Boutinet, 2010, p. 149)[350]

[350] Avec l'aimable autorisation de Jean-Pierre Boutinet.

ANNEXE I

CERTIFICAT DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

UQÀM | Faculté des sciences

CÉRPÉ-3

 # DE CERTIFICAT : 2013-0082A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Les temporalités environnementales et la dialogique des savoirs : enjeu pour une expertise citoyenne des acteurs-habitants de territoires en « développement durable

Responsable du projet : Jérôme Lafitte
Programme: Doctorat en éducation

Superviseur : Lucie Sauvé

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».
Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

Membres du Comité

NOM	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Laforest, Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

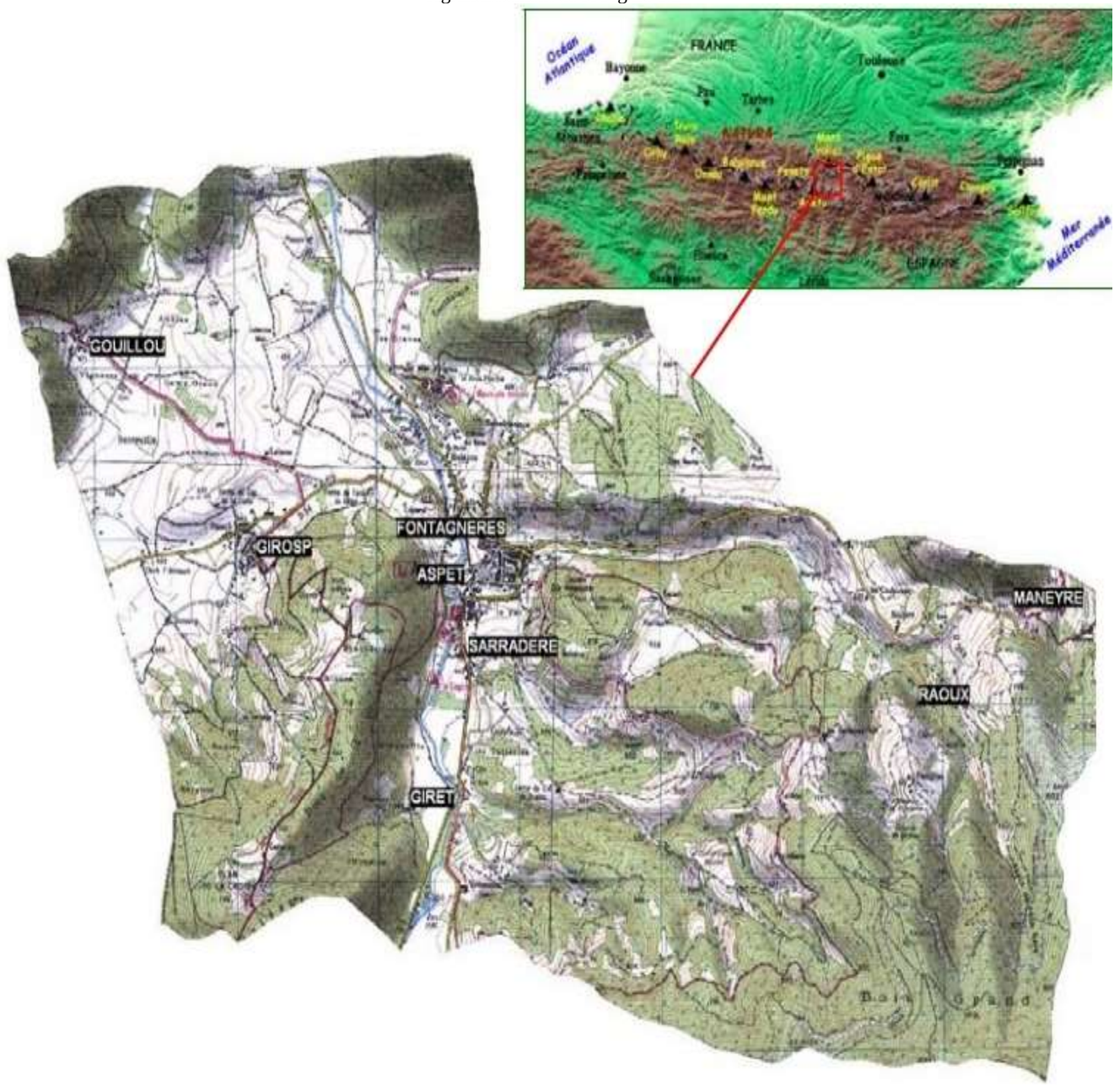
18-02-2014
Date

Jérôme Proulx
Président du Comité

APPENDICE A

AGRANDISSEMENTS

Agrandissement de la Figure 1.2



Agrandissement du Tableau 5.7

Phénomènes en jeu	Objet de la prise en compte	Temporalités environnementales en jeu	Pratiques en jeu	Perspectives de recherche participative et citoyenne	Citations
Enfrichement	Paysages	Diachronique, à au moins 2 moments de l'histoire. Mémoire environnementale-trace	Photo-comparaison et expérience visuelle	Protocole localisant à partir de photos anciennes et récentes ; partenariat chercheur-écocitoyen	« Des photos existent au-dessus de Girosp prises au début du siècle. C'était tout en pelouse. Quand on va dans les bois, on retrouve des murs … ». [Vb.Al]
Remontée des seuils … Guité	Forêt	Variation altitudinale des seuils …	Pratique professionnelle des forestiers	Photo, description, altimètre comparés par saison annuelle ; partenariat professionnel-chercheur	Les sapins pectinés vivent au-dessus de 800 m d'altitude dans l'espace montagnard et sont impactés par des colonies de guis. Avant, il était guité jusque 900 et 1000 mètres d'altitude et maintenant, on retrouve du gui jusqu'à 1100 1200 m d'altitude. Les étages montagnards sont en train d'évoluer sur les Pyrénées, c'est sensible, visible à l'œil nu. [Vb.Sa]
Absence de certaines espèces d'oiseaux	Oiseaux	Quotidien – biopériodicités croisées, humaine et non humaine	Observation matinale et comptage quasi quotidien sur journal de suivi	Photo, description, quotidienne sur plusieurs années, partenariat milieu ; partenariat associatif - écocitoyen	Depuis 3 ans environ, je ne vois plus de mésanges huppées, de mésanges à longue queue que l'on voyait fréquemment, ni de bouvreuils. [Vb.Cl]
Vents violents et tempêtes	Vent	Moments de vents violents et de tempêtes	Expériences d'habiter marquées, voire traumatisées par des épisodes de vents violents, tempêtes	Protocole descriptif, direction, échelle par saison, Analyse des mémoires-traces et mémoires-messages relatives aux dommages ; partenariat chercheur-écocitoyen	Le vent est beaucoup plus fort avec des tempêtes. [Vb.Cl] Je suis arrivé ici, il n'y avait pas du tout de vent. Il y a trois ans, on a pris une tornade qui a tout dévasté sur le quartier. Il y a tout le temps des coups de vent. [Vb.Da]
Problèmes liés au maraichage	Pommes et fraises	Récolte des pommes, décalée de 1 à 2 semaines, Abandon progressif de la production de fraise	Professionnelle et agricole	Type de problèmes rencontrés datés et description des « maladies », ravageurs, champignons par exemple, par saison ; partenariat chercheur-écocitoyen	D'un coup c'est l'été, il fait très chaud et ça dure. On a encore mangé une tomate là en décembre ! Pendant des années, je n'avais aucun système d'arrosage au jardin, sans ça maintenant, tout meurt. [Vb.Da] La récolte des pommes se fait une semaine plus tôt. Au début, dans les années 80-84, on cueillait les pommes à huile vers le 10 octobre. Aujourd'hui à cette date, tout est par terre depuis 15 jours au moins. Sur cette variété, c'est particulièrement remarquable. […] Pour les fraises, la maturité a aussi avancé. [Vb.Xa]
Changement de date de stabulation	Vaches	Décalage de la date de rentrée des vaches en stabulation	Professionnelle et agricole	Relevé de taches datées, chaque saison, en lien avec les temporalités environnementales ; partenariat professionnel-chercheur	On laisse les vaches plus longtemps dehors, il fait meilleur jusqu'en décembre depuis 3 ou 4 ans. Avant 1997, on rentrait les vaches courant octobre. [Vb.Al]
Effondrements souterrains	Espace habité	Fréquence des effondrements souterrains	Habiter	Relevé d'évènements catastrophiques (localisation, fréquence, dommages) ; partenariat collectivités territoriales ? - chercheur	Mon chemin s'est effondré d'un coup à 100 m de ma maison, c'est plein de galeries, 7 m de profondeur. Chez mes voisins, j'ai vu tout récemment une rotation d'une douzaine de camions venir pour combler une doline. [Vb.Ti]

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abélès, M. (2005). *Anthropologie de l'état* (2e éd). Paris : Payot & Rivages.

Achache, G. (2008). Le marketing politique. Dans A. Mercier (dir.), *La communication politique* (p. 53-68). Paris : CNRS Éditions.

ADEME, Région Midi-Pyrénées et ARPE. (2005). Guide Agendas 21 Locaux. S'engager pour le développement durable. Atelier Faure Turner. Récupéré de https://www.arec-occitanie.fr/files/guide_agendas21_MIP_preludde2005.pdf

Agence Régionale pour l'Environnement Midi-Pyrénées [ARPE]. (1999). *D2MIP Développement durable en Midi-Pyrénées – programmation pilote au titre des fonds structurels. Programmes Castres – Mazamet et Figeac- Decazeville.* (rapport final). Toulouse : ARPE et EURES. Récupéré de http://www.sqm-praxis.net/info/download/d2mip_rf.pdf

Agrawal, A. et Ostrom, E. (2006). Political science and conservation biology: a dialog of the deaf. *Conservation Biology*, *20*(3), 681-682. http://dx.doi.org/10.1111/j.1523-1739.2006.00468.x

Albaladejo, C. (2005). Une Argentine « discrète »… : repérage de nouvelles territorialités en région pampéenne à partir de parcours d'entrepreneurs issus de l'agriculture familiale. Le cas du district de Saavedra (Pigüé). *Norois. Environnement, aménagement, société*, (197), 7-22. http://dx.doi.org/10.4000/norois.271

Albaladejo, C., Geslin, P., Magda, D. et Salembier, P. (dir.). (2009). *La mise à l'épreuve: le transfert des connaissances scientifiques en questions*. Versailles : Quae.

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, *32*(1), 26–56.

Alexandre, O. et Mounet, C. (2008). La territorialisation à l'épreuve des temps : Mobilisation du temps et des temporalités dans la territorialisation des politiques environnementales1. *Cahiers de géographie du Québec, 52*(145), 9-26.

Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the rhythms of emancipatory education: Rethinking the temporal complexity of self and society*. New York : Routledge.

Allan, C. et Stankey, G. H. (2009). *Adaptive environmental management: A practitioner's guide*. Dordrecht, Hollande, New York : Springer.

Allemand, S., Ascher, F. et Lévy, J. (dir.). (2004). *Le sens du mouvement: modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*. Paris : Belin.

Alphandery, P., Djama, M., Fortier, A. et Fouilleux, E. (dir.). (2012). *Normaliser au nom du developpement durable*. Versailles : Quæ.

Alzate Patiño, A., Castillo Lara, L. A., Garavito, B. A. et Muñoz, P. (1993). *Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental. Una estrategia en construcción*. Grafisinú, Colombie : Planeta Rica.

Anadón, M. (2005). Participation, pouvoir et contrôle de l'action. Dans L. Sauvé, I. Orellana, et É. van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (Vol. 104, p. 163-173). Acfas : Montréal.

Anadón, M. (dir.). (2007). *La recherche participative multiples regards*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

André, P., Delisle, C. E. et Revéret, P. (1999). *L'évaluation des impacts sur l'environnement: processus, acteurs et pratique*. Montréal : Presses internationales polytechnique.

Andreux, C. (2004). Écoformation et éducation relative à l'environnement montagnard: entre territoire, nature et culture. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, *5*, 33-50.

Andreux, C. (2015). *Montagne, formation et professionnalisation en Education Environnement. Recherche ethnométhodologique à partir de l'approche des histoires de vie de professionnels de la montagne*. Saarbrücken, Allemagne : Éditions universitaires européennes.

Angé, O. (2015). Le goût d'autrefois. Pain au levain et attachements nostalgiques dans la société contemporaine. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, (65), 34-51. http://dx.doi.org/10.4000/terrain.15808

Angé, O. et Berliner, D. (2014). Introduction : Anthropology of nostalgia – Anthropology as nostalgia. Dans O. Angé et D. Berliner (dir.), *Anthropology and Nostalgia*. New York : Berghahn Books.

Angeon, V., Caron, P. et Lardon, S. (2006). Des liens sociaux à la construction d'un développement territorial durable : quel rôle de la proximité dans ce processus ? *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, (Dossier 7). http://dx.doi.org/10.4000/developpementdurable.2851

Angeon, V. et Laurol, S. (2007). Les pratiques de sociabilité et de solidarité locales : contribution aux enjeux de développement territorial. *Espaces et sociétés*, *127*(4), 13-31. http://dx.doi.org/10.3917/esp.127.0013

Angrosino, M. et Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 467–478). New York : Sage.

Anquetin, V. et Freyermuth, A. (2008). *La figure de l'"habitant" sociologie politique de la « demande sociale »*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Anscombe, G. E. M. (2002). *L'Intention*. Traduction par M. Maurice et C. Michon, Paris : Gallimard.

Antoine, J.-M. (2011). Vulnérabilité et adaptation des sociétés montagnardes à la torrentialité au cours du Petit Age Glaciaire dans les Pyrénées. *Sud-Ouest Européen*, 53-66.

Ardoino, J. (1977). *Éducation et politique. Propos actuels sur l'éducation II.* Paris : Gauthier-Villars.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. Paris : Presse Universitaire de France. Récupéré de http://www.decitre.fr/livres/les-avatars-de-l-education-9782130502524.html

Armitage, D., Berkes, F. et Doubleday, N. (dir.). (2009). *Adaptive co-management: collaboration, learning, and multi-level governance*. Vancouver : UBC Press.

Arnold, H., Blanchard, D. et Caumières, P. (2007, 12 juin). Actualité de « Socialisme ou Barbarie ». *Le Cercle Gramsci*. Récupéré de http://lecerclegramsci.com/2016/02/01/actualite-de-socialisme-ou-barbarie/

Arnould, P. (2006). Forêts : deux siècles de crises, de la fin du « Petit Âge glaciaire » au début du « Petit Âge chaudière. Dans C. Beck, Y. Luginbühl, et T. Muxart, *Temps et espaces des crises de l'environnement* (p. 263-276). Versailles : Quæ.

Arnsperger, C. (2009). *Éthique de l'existence post-capitaliste: pour un militantisme existentiel*. Paris : Cerf.

Asah, S. T. (2008). Empirical social-ecological system analysis: from theoretical framework to latent variable structural equation model. *Environmental management*, *42*(6), 1077–1090. http://dx.doi.org/10.1007/s00267-008-9172-9

Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence: la société malade du temps*. Paris : Flammarion.

Audet, R. (2015). Pour une sociologie de la transition écologique. *Cahiers de recherche sociologique*, (58), 5-13. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/1036203ar

Augendre, M., Llored, J.-P. et Nussaume, Y. (dir.). (2018). *La mésologie, un autre paradigme pour l'anthropocène ?: autour et en présence d'Augustin Berque* (Colloque de Cerisy). Paris : Hermann.

Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, *19*(73), 98-111. http://dx.doi.org/10.3406/lgge.1984.1167

Autin, G. (2016). Ouverture des possibles : Utopies concrètes et pratiques préfiguratives. *Possibles*, *40*(2), 90-101.

Auzou, E., Pruneau, D., Vautour, C., Liboiron, L. et Prévost, N. (2011). Les compétences et les stratégies observées chez des adultes non diplômés lors de la résolution d'un problème environnemental: une recherche-intervention menée auprès d'un groupe d'alphabétisation populaire de Montréal. *Éducation relative à l'environnement: Regards-Recherches-Réflexions, 10*, 225–248.

Avanzini, G. (1998). Les invariants philosophiques de l'acte pédagogique. Dans M. Soëtard et C. Jamet, *Le pédagogue et la modernité: à l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): actes du Colloque d'Angers (9-11 juillet 1996)* (p. 194-195). Berne : Peter Lang Publishing.

Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : Presse Universitaire de France.

Bachelart, D. (2002). *Berger transhumant en formation: pour une tradition d'avenir*. Paris : Harmattan.

Bachelart, D. (2006, mars). Le développement durable bouscule l'éducation à l'environnement. *ADELS - TERRITOIRES, Dossier de Territoires, L'éducation à l'environnement menacée par le développement durable.*(466). Récupéré de http://www.adels.org/territoires/466.htm

Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pourparler de participation ? *Idées économiques et sociales*, *173*(3), 25-32. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.3917/idee.173.0025

Bacqué, M.-H. et Gauthier, M. (2011). Participation, urbanisme et études urbaines.Quatre décennies de débats et d'expériences depuis « A ladder of citizen participation » de S. R. Arnstein. *Participations*, *1*(1), 36-66. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.3917/parti.001.0036

Bacqué, M.-H., Rey, H. et Sintomer, Y. (dir.). (2005). *Gestion de proximité et démocratie participative : une perspective comparative*. Versailles : La Découverte.

Bacqué, M.-H. et Sintomer, Y. (2010). Généalogie de la démocratie participative. Dans M.-H. Bacqué, Y. Sintomer, A. Flamand, et H. Nez (dir.), *La démocratie participative inachevée : Genèse, adaptations et diffusions*. Gap : Y. Michel/Adels-Revue « Territoires ».

Bacqué, M.-H. et Sintomer, Y. (dir.). (2011a). *La démocratie participative histoire et généalogie*. Paris : la Découverte.

Bacqué, M.-H. et Sintomer, Y. (2011b). Le temps long de la participation. Dans M.-H. Bacqué et Y. Sintomer (dir.), *La démocratie participative histoire et généalogie* (p. 9-35). Paris : la Découverte.

Baker, S. E. et Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. Southampton : National Centre for Research Methods (NCRM) et Economic & Social Research Council (ESRC). Récupéré de http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf

Balocco, A., Calmettes, A. et Lajarge, R. (2014). Les sciences territoriales et la question de l'habitabilité. Dans *compte-rendu du CIST, 2e colloque international Fronts et frontières des sciences du territoire* (p. 12-17). Collège international des sciences du territoires : Université Paris Diderot. Récupéré de http://www.gis-cist.fr/wp-content/uploads/2014/05/CIST2014-proceedings-pt.pdf#page=12

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge : Cambridge University Press.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 1-26. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Banos, V. et Candau, J. (2014). *Sociabilités rurales à l'épreuve de la diversité sociale*. Versailles : Quae.

Barbier, Rémi et Larrue, C. (2011). Démocratie environnementale et territoires : un bilan d'étape. *Participations*, *1*(1), 67-104.

Barbier, René. (2005). Krishnamurti ou l'homme de l'arbre. Dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottereau, et A. Moneyron (dir.), *Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 125-134). Paris : L'Harmattan.

Barbot, M.-J. (2010). Six critères pour une modélisation de dispositifs de formation interculturelle. *Synergies, Pays riverains de la Baltique*, (7), 13–23.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaire de France.

Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives. Hors-série (2)*, 98–114.

Barrué-Pastor, M. et Bertrand, G. (dir.). (2000). *Les temps de l'environnement*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Barthe, Y. (2005). Discuter des choix techniques. *Revue Projet, 1*(284), 80-84. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.3917/pro.284.0080

Barthes, R. (2002). *Comment vivre ensemble simulations romanesques de quelques espaces quotidiens ; cours au Collège de France, 1976-1977*. Paris : Seuil.

Batellier, P. et Sauvé, L. (2011). La mobilisation des citoyens autour du gaz de schiste au Québec : les leçons à tirer. *Gestion, 36*(2), 49-58. http://dx.doi.org/10.3917/riges.362.0049

Baxter, P. et Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report, 13*(4), 544–559.

Beacco, J.-C. (dir.). (1999). *L'astronomie dans les médias: analyses linguistiques de discours de vulgarisation*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 251-283). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix, 9*(35), 226-257. http://dx.doi.org/10.3406/polix.1996.1966

Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.

Beaurain, C. (2003). Gouvernance environnementale locale et comportements économiques. *Développement durable et territoires, dossier 2*. Récupéré de http://developpementdurable.revues.org/1110

Beck, C. (2006). Introduction : Sociétés et ressources : les crises en question. Dans C. Beck, Y. Luginbühl, et T. Muxart (dir.), *Temps et espaces des crises de l'environnement* (p. 9-14). Versailles : Quae.

Beck, C., Luginbühl, Y. et Muxart, T. (dir.). (2006). *Temps et espaces des crises de l'environnement*. Versailles : Quae.

Beck, U. (2001). *La société du risque*. Paris : Aubier.

Behar, L. et Simoulin, V. (2014). Le NIMBY (Not In my Backyard) : une dénonciation du localisme qui maintient l'illusion du local. *Politiques et Management public, 31*(2), 151-167.

Beillerot, J. (1979). *Ideologie du savoir militants politiques et enseignants*. Paris : Casterman.

Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique: action pédagogique et contrôle social*. Paris : Presses universitaires de France.

Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : Une notion en formation. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, et N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris : Editions universitaires Begedis.

Beillerot, J. (1996a). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 51-74). Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J. (1996b). Note sur le modus operandi du rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 145-158). Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J. (2000a). Le rapport au savoir. Dans N. Mosconi, J. Beillerot, et C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris : Harmattan.

Beillerot, J. (2000b). Le savoir, une notion nécessaire. Dans N. Mosconi, J. Beillerot, et C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 14-37). Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J. (2005). Rapport au savoir. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3e éd., p. 839-840). Paris : Retz.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Bell, E. (2016). From marshallian citizenship to corporate citizenship: The changing nature of citizenship in neoliberal Britain. *Revue Française de Civilisation Britannique. French Journal of British Studies*, *XXI*(1). http://dx.doi.org/10.4000/rfcb.850

Bellamy Foster, J. (1999). Marx's theory of metabolic rift : classical foundations for environmental sociology. *American Journal of Sociology*, *105*(2), 366-405. http://dx.doi.org/10.1086/210315

Bérard, L., Cegarra, M., Djama, M., Louafi, S., Marchenay, P., Roussel, B. et Verdeaux, F. (2005). Savoirs et savoir-faire naturalistes locaux : l'originalité française. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, *6*(1). Récupéré de https://vertigo.revues.org/2887

Berdoulay, V. (2000). Le retour du refoulé. Les avatars modernes du récit géographique. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux* (p. 111–126). Paris : Belin.

Berdoulay, V. (2008). *La formation de l'école française de géographie (1870-1914)*. Paris : Edition du CTHS.

Berg, P. et Dasmann, R. (1990). Reinhabiting California. Dans V. Andruss, J. Plant, C. Plant, et E. Wright (dir.), *Home!: A bioregional reader* (p. 35–38). Philadelphia; Gabriola Island : New Society Publishers.

Berkes, F., Folke, C. et Colding, J. (1998). *Linking social and ecological systems: management practices and social mechanisms for building resilience*. Cambridge, U.K.; New York : Cambridge University Press.

Bernal, D. D. (2002). Critical race theory, latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: recognizing students of color as holders and creators of knowledge. *Qualitative Inquiry*, *8*(1), 105-126. http://dx.doi.org/10.1177/107780040200800107

Berque, A. (1995). *Les Raisons du paysage: de la Chine antique aux environnements de synthèse*. Paris : Hazan.

Berque, A. (1996). *Être humains sur la Terre: principes d'éthique de l'écoumène*. Paris : Gallimard.

Berque, A. (2000a). *Écoumène: introduction à l'étude des milieux humains*. Paris : Belin.

Berque, A. (2000b). *Médiance: de milieux en paysages*. Montpellier : Reclus.

Berque, A. (2005). L'habitat insoutenable Recherche sur l'histoire de la désurbanité. *L'Espace géographique, tome 31*(3), 241-251.

Berque, A. (2017). Glossaire des mésologiques. Récupéré de http://mesoglo.blogspot.com/

Berr, E. et Harribey, J.-M. (2005). Le concept de développement en débat. *Economies et sociétés*, *3*(43), 463–476.

Berryman, T. (2002). *Éco-ontogenèse et éducation: les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal. Récupéré de http://www.archipel.uqam.ca/7366/

Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse: les relations à l'environnement dans le développement humain. *Éducation relative à l'environnement: Regards–Recherches–Réflexions*, *4*, 207–228.

Berryman, T. (2007a). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants: Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Berryman, T. (2007b). L'autobiographie environnementale: la prise en compte des dimensions écologiques dans les histoires de vie. Dans *Colloque international Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Tours: Université François Rabelais de Tours* (p. 311–334).

Berryman, T. (2008). Éducation, systèmes de formation et développement durable : histoires, textes et actions. *Pour*, *198*(3), 54-61. http://dx.doi.org/10.3917/pour.198.0054

Berryman, T. (2012). Forme scolaire de l'éducation et exil des cohabitants : quels ancrages éducatifs pour la cohabitation, la « cohabitabilité »? *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, *10*, 63-82. http://dx.doi.org/http://journals.openedition.org/ere/1280

Berryman, T. (2017). Relier l'induction et la critique en formation et en recherche : un parti-pris issu de la théorie et de la pratique. *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, *4*(2), 184-211. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/1043436ar

Bertrand, C. et Bertrand, G. (2002). *Une géographie traversière: l'environnement à travers territoires et temporalités*. Paris : Quae.

Bertrand, C. et Bertrand, G. (2014). La nature-artefact : entre anthropisation et artialisation, l'expérience du système GTP (Géosystème-Territoire-Paysage). *L'Information géographique*, *78*(3), 10-25.

Bertrand, G. et Dollfus, O. (1973). Essai d'analyse écologique de l'espace montagnard. *L'Espace géographique*, *2*(3), 165-170. http://dx.doi.org/10.3406/spgeo.1973.1397

Bertrand, Y. et Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Laval, Québec : Agence d'Arc.

Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Lyon ; Montréal : Chronique sociale ; Éditions Nouvelles.

Bessin, M. (1997). Les paradigmes de la synchronisation: le cas des calendriers biographiques. *Social Science Information*, *36*(1), 15-39. http://dx.doi.org/10.1177/053901897036001003

Beuret, J.-E. (2006). *La conduite de la concertation: pour la gestion de l'environnement et le partage des ressources*. Paris : Harmattan.

Bidou, J.-É. (2012). Habiter: l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement [Éditorial]. *Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions, 10*, 7-13.

Birnbaum, P. (2018). *Où va l'Etat ? Essai sur les nouvelles élites du pouvoir*. Paris : Le Seuil.

Bisquert i Pérez, K. M. (2017, 26 octobre). *Le mouvement agroécologique en Galice*. [Diaporama]. Récupéré de https://centrere.uqam.ca/2017/mouvement-agroecologique-galice-seminaire-de-kylyan-bisquerti-i-perez/

Bisquert i Pérez, K. et Pardellas, M. (2018, juin). *Descarboniza! Que non é pouco... Un proyecto de investigación-acción sobre cambio climático para adultos*. Communication présentée à Colloque International d'éducation à l'environnement auprès des adultes, Sherbrooke. Récupéré de http://ere-adultes.recherche.usherbrooke.ca/evenement/colloque2018

Blanc, N. et Lolive, J. (2009). Vers une esthétique environnementale : le tournant pragmatiste. *Natures Sciences Sociétés, 17*(3), 285-292.

Blanchard, F. et Maneschy, C. (2010). Vers un développement durable des pêcheries traditionnelles côtières amazoniennes: intégrer les sciences humaines aux sciences naturelles et économiques. Dans E. Barone-Visigalli, A. C. Roosevelt, G. Police, et le Pôle universitaire guyanais (dir.), *Amaz'hommes: sciences de l'homme et sciences de la nature en Amazonie* (p. 371-382). Matoury : Ibis rouge.

Blandin, P. et Bergandi, D. (2000). A l'aube d'une nouvelle écologie ? Il faut admettre qu'il n'y a plus la nature d'un côté, l'homme de l'autre. *La Recherche*, (332), 56-59.

Blatrix, C. (2000). *La « démocratie participative », de mai 68 aux mobilisations anti-TGV. Processus de consolidation d'institutions sociales émergentes.* (Thèse de doctorat). Université Panthéon-Sorbonne - Paris I. Récupéré de https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00723560/document

Blatrix, C. (2012). Des sciences de la participation : paysage participatif et marché des biens savants en France. *Quaderni, 79*(3), 59-80. http://dx.doi.org/10.4000/quaderni.612

Blondiaux, L. (2002). Où en est la démocratie participative locale en France? Le risque du vide. *Les cahiers du DSU, 35*, 9–10.

Blondiaux, L. (2007). Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? *Revue française de science politique, 57*(6), 759-774. http://dx.doi.org/10.3917/rfsp.576.0759

Blondiaux, L. (2008a). Démocratie délibérative vs. démocratie agonistique ? *Raisons politiques, 30*(2), 131-147. http://dx.doi.org/10.3917/rai.030.0131

Blondiaux, L. (2008b). *Le nouvel esprit de la démocratie: actualité de la démocratie participative*. Paris : Seuil.

Blondiaux, L., Fourniau, J.-M., Bacqué, M.-H., Gauthier, M., Barbier, R., Larrue, C., Bherer, L., Monédiaire, G., Monnoyer-Smith, L. et Neveu, C. (2011). Démocratie et participation: un état des savoirs. *Participations, 1*(1).

Blondiaux, L. et Sintomer, Y. (2002). L'impératif délibératif. *Politix, 15*(57), 17-35. http://dx.doi.org/10.3406/polix.2002.1205

Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Bombenger, P.-H. (2011). *L'urbanisme en campagne : pratiques de planification des sols et d'aide à la décision dans des communes rurales françaises* (Thèse de Doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.archipel.uqam.ca/4492/

Bongrand, P. et Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques: un impensé méthodologique? *Revue française de science politique, 55*(1), 73–111. http://dx.doi.org/10.3917/rfsp.551.0073

Bonhôte, J. (1998). *Forges et forêts dans les Pyrénées ariégeoises: pour une histoire de l'environnement*. Aspet : PyréGraph.

Bonhôte, J., Davasse, B., Dubois, C., Galop, D., Isard, V. et Métailié, J.-P. (2000). Histoire de l'environnement et cartographie du temps dans la moitié est des Pyrénées. Pour une " chrono-chorologie ". Dans M. Barrué-Pastor et G. Bertrand (dir.), *Les temps de l'environnement* (p. 501-515). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Bonneuil, C. et Fressoz, J.-B. (2013). *L'événement anthropocène: la Terre, l'histoire et nous*. Paris : Éditions du Seuil.

Borel, S. (2013). *L'axiomatique des réseaux : entre réalités sociales et impensés éthico-politiques* (Thèse de Doctorat). Paris 10. Récupéré de http://www.theses.fr/2013PA100157

Bossuet, L. (2013). Les ruralités du quotidien ou de nouvelles alliances. *Géographie, économie, société, 15*(1), 47-65. http://dx.doi.org/10.3166/ges.15.47-65

Bouillet, A. (1989). Considérations apéritives autour du « Savoir » et du « Goût ». Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, et N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques* (p. 113-162). Begedis : Editions universitaires.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1981). La représentation politique [Éléments pour une théorie du champ politique]. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *36*(1), 3-24. http://dx.doi.org/10.3406/arss.1981.2105

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Édition de minuit.

Boutinet, J.-P. (1999). *Immaturité de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2002). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2004a). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation? *Savoirs*, *4*(1), 9–49.

Boutinet, J.-P. (2004b). *Vers une société des agendas: une mutation de temporalités*. Paris : Presses universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Quadrige ; Presses universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet* (1re éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses universitaires de France.

Bouton, C. (2013). *Le temps de l'urgence*. Lormont : Le bord de l'eau.

Bowers, C. A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. Athens : University of Georgia Press.

Bozonnet, J.-P. (1992). *Des monts et des mythes: l'imaginaire social de la montagne*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Bozonnet, J.-P. (2000a). La représentation sociale du temps dans l'opinion environnementaliste. Dans M. Barrué-Pastor et G. Bertrand (dir.), *Les temps de l'environnement* (p. 93-104). Toulouse : Presses universitaitres du Mirail.

Bozonnet, J.-P. (2000b). Les convictions écologistes en Europe: les acteurs et leur vision du monde. Dans J.-P. Bozonnet et J. Jakubec (dir.), *L'Écologisme à l'aube du XXIe siècle: de la rupture à la banalisation* (p. 185–213). Genève : Georg Editeur.

Breiting, S. (2009). Issues for environmental education and ESD research development: looking ahead from WEEC 2007 in Durban. *Environmental Education Research, 15*(2), 199-207. http://dx.doi.org/10.1080/13504620902807584

Briffaud, S. (1994). *Naissance d'un paysage : la montagne pyrénéenne à la croisée des regards : XVIe-XIXe siècle*. Tarbes/Toulouse : Association Guillaume Moran, Archives des Hautes-Pyrénées ; C.I.M.A.-C.N.R.S., Université de Toulouse II.

Briffaud, S. et Métailié, J.-P. (1987). Du vert paradis aux affreux déserts. Perceptions du paysage pastoral pyrénéen aux XVIIIe et XIXe siècles. Dans Association française de géographie physique, *Paysages, aménagement, cadre de vie. Mélanges offerts à Gabriel Rougerie, Paris, AFGP* (p. 129–138). Paris, Université de Paris VII : AFGP.

Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *23*(3), 423–438.

Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160. http://dx.doi.org/10.4000/rfp.516

Brousseau, E. et Dedeurwaerdere, T. (2012). Global public goods: The participatory governance challenges. Dans É. Brousseau, T. Dedeurwaerdere, et B. Siebenhüner (dir.), *Reflexive Governance for Global Public Goods* (p. 21-36). Cambridge (MA) : MIT Press.

Brousseau, E., Dedeurwaerdere, T. et Siebenhüner, B. (2012). Knowledge matters: Institutional frameworks to govern the provision of global public goods. Dans E. Brousseau, T. Dedeurwaerdere, et B. Siebenhüner (dir.), *Reflexive governance for global public goods* (p. 243-282). Cambridge : MIT Press.

Brown, W. (2007). *Les habits neufs de la politique mondiale: néolibéralisme et néo-conservatisme*. Traduction par L. Jeanpierre, Paris : Prairies ordinaires.

Brunel, V. (2003). *Les managers de l'âme. Le développement personnel : gestion de la subjectivité et modèle régulatoire dans l'entreprise* (Thèse de doctorat). Paris 7. Récupéré de http://www.theses.fr/2003PA070030

Burbules, N. C. et Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. Dans T. S. Popkewitz et L. Fendler (dir.), *Critical theories in education*. New York : Routledge.

Bush-Gibson, B. et Rinfret, S. R. (2010). Environmental adult learning and transformation in formal and nonformal settings. *Journal of Transformative Education, 8*(2), 71-88. http://dx.doi.org/10.1177/1541344611406736

Busino, G. (1989). *Autonomie et autotransformation de la société: la philosophie militante de Cornelius Castoriadis*. Genève : Librairie Droz.

Cabinet ECTARE / MC2 Consultants / Atelier Fauré Turner, MC2 et Atelier Faure-Turner. (2007, janvier). *Commune d'Aspet – Elaboration de l'Agenda 21 local – Diagnostic partagé*. 92540 Communication présentée à Aspet, Toulouse.

Cadiou, S. (2013). Jeux et enjeux de connaissances. L'expertise au service de la gouvernance municipale. Dans V. Simoulin et R. Pasquier (dir.), *La gouvernance territoriale. Pratiques, discours et théories* (2e édition revue et augmentée, p. 197-221). Paris : L.G.D.J.

Caillaud, S. (2010). Représentations sociales et significations des pratiques écologiques : Perspectives de recherche. *VertigO - La revue électronique en sciences de l'environnement*, *10*(2). http://dx.doi.org/10.4000/vertigo.9881

Calame, P. (2006, 22 novembre). Démocratie participative et principes de gouvernance, [Note de réflexion]. Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme. Récupéré de http://medsci.free.fr/docsderef/Calame2006_De%CC%81mocratie%20participative%20et%20principes%20de%20gouvernance.pdf

Callon, M. (1981). Pour une sociologie des controverses technologiques. *Fundamenta Scientiae*, *2*(3/4), 381–399.

Callon, M. (1998). Des différentes formes de démocratie technique. *Annales des mines*, *9*, 63–73.

Callon, M. et Ferrary, M. (2006). Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau. *Sociologies pratiques*, *n° 13*(2), 37-44. http://dx.doi.org/10.3917/sopr.013.0037

Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain: essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.

Candau, J. et Deuffic, P. (2009). Une concertation restreinte pour définir l'intérêt général des espaces forestiers : Regard sur un paradoxe. *VertigO- La revue électronique en sciences de l'environnement*, *hors série*(6). Récupéré de iderudit/04456ar

Caride, J. A. et Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. España : Ariel.

Carozza, L., Galop, D., Marembert, F. et Monna, F. (2005). Quel statut pour les espaces de montagne durant l'âge du Bronze? Regards croisés sur les approches société-environnement dans les Pyrénées occidentales. *Documents d'Archéologie Méridionale*, *28*, 7-23.

Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge, and action research*. London/Philadelphia : Falmer Press.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, *Hors série*(5), 9. http://dx.doi.org/10.3917/savo.hs01.0009

Carrel, M. (2004). *Faire participer les habitants ? La politique de la ville à l'épreuve du public* (Thèse de doctorat). Paris 5. Récupéré de http://www.theses.fr/2004PA05H008

Carrel, M. (2013). *Faire participer les habitants ? Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires.* Lyon : ENS.

Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. New York : Routledge.

Carspecken, P. F. et Apple, M. (1992). Critical qualitative research: Theory, methodology, and practice. Dans M. D. LeCompte, W. L. Millroy, et J. Preissle (dir.), *The handbook of qualitative research in education* (p. 507–553). San Francisco : Academic Press.

Casteret, N. (1974). Grottes et gouffres du Comminges. *Revue du Comminges*, (LXXXVII), 208-213.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.

Castoriadis, C. (1977). *Domaine de l'homme. Les carrefours du labyrinthe II*. Paris : Seuil.

Castoriadis, C. (1979). *Le contenu du socialisme*. Paris : U.G.E.

Castoriadis, C. (1990). *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III*. Paris : Seuil.

Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire - Les carrefours du labyrinthe V*. Paris : Le seuil.

Castoriadis, C. (2008). 1968. La révolution anticipée. Dans E. Morin, C. Lefort, et C. Castoriadis, *Mai 68 : la Brèche, suivi de Vingt ans après* (p. 129–132). Paris : Fayard. Récupéré de https://www.les-renseignements-genereux.org/var/fichiers/textes/Tex_Casto_mai68.pdf

Castoriadis, C. (2011). L'écologie contre les marchands (1992). Dans *Une société à la dérive: entretiens et débats, 1974-1997* (p. 299-301). Paris : Points.

Castoriadis, C. et Cohn-Bendit, D. (2014). *De l'écologie à l'autonomie*. Lormont : Le bord de l'eau.

Castoriadis, C., Escobar, E., Gondicas, M., Vernay, P. et Vidal-Naquet, P. (2004). *Ce qui fait la Grèce. 1. D'Homère à Héraclite. Séminaire 1982-1983. La création humaine.* Paris : Seuil.

Caumières, P. (2011). *Castoriadis: critique sociale et émancipation*. Paris : Textuel.

Cefaï, D., Carrel, M., Talpin, J., Eliasoph, N. et Lichterman, P. (2012). Ethnographies de la participation. *Participations, 3*(4), 7-48. http://dx.doi.org/10.3917/parti.004.0005

Chambers, S. (2003). Deliberative Democratic Theory. *Annual Review of Political Science, 6*(1), 307-326. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.polisci.6.121901.085538

Charbonnier, P. (2012). De l'écologie à l'écologisme de Marx : *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (22), 153-165. http://dx.doi.org/10.4000/traces.5468

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Chautard, G., Villalba, B. et Zuindeau, B. (2002). Dossier 2 : Gouvernance locale et Développement durable. *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*. Récupéré de http://journals.openedition.org/developpementdurable/1068

Chauveau, J.-P. (1994). Participation paysanne et populisme bureaucratique : essai d'histoire et de sociologie de la culture du développement. Dans J. P. Jacob et P. Lavigne Delville (dir.), *Les associations paysannes en Afrique : organisation et dynamiques* (p. 25-60). Marseille : APAD.

Chauveau, J.-P. (dir.). (1997). *La dynamique des sociétés rurales face aux projets participatifs de développement rural: réflexions et propositions d'action à partir d'expériences d'Afrique de l'Ouest*. Rome : FAO.

Chauveau, J.-P. et Lavigne-Delville, P. (1998). Communiquer dans l'affrontement: la participation cachée dans les projets participatifs ciblés sur les groupes ruraux défavorisés. Dans J.-P. Deler, P.-Y. Fauré, A. Piveteau, et J. P. Roca (dir.), *ONG et développement: du nord aux suds, Paris, Karthala* (p. 193–214). Paris : Karthala.

Chiousse, S. (2001). *Pédagogie et apprentissage des adultes. Etat des lieux et recommandations. Examen thématique de l'apprentissage des adultes.* Paris : OCDE.

Cittadini, R., Carricart, P., Cara, R. B., Hernández, H., Sapag, A., Sanz, P. et Albaladejo, C. (2014). Les agricultures paysannes extrapampéennes argentines. Au-delà des résistances. Dans P. Gasselin, J.-P. Choisis, S. Petit, F. Purseigle, et S. Zasser (dir.), *L'agriculture en famille : travailler, réinventer, transmettre* (p. 241-258). Les Ulis : EDP Sciences.

Clarimont, S. et Vlès, V. (2009). Le tourisme pyrénéen face au développement durable: une intégration partielle et hésitante. *Revue de géographie alpine*, *3*(97). http://dx.doi.org/10.4000/rga.967

Claval, P. (1995). Les historiens, la géographie et le grand public en France. Dans J.-R. Pitte (dir.), *Géographie historique et culturelle de l'europe. hommage au professeur Xavier de Planhol* (p. 172-187). Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.

Clément, A. (2002). Les bons produits d'antan. *Ruralia. Sciences sociales et mondes ruraux contemporains*, (10/11). Récupéré de http://journals.openedition.org/ruralia/298

Cléro, J.-P. (2012). *Le vocabulaire de Lacan*. Paris : Ellipses.

Clover, D. (1997). The greening of education. *UNESCO sources,* (91), 12.

Clover, D. E. (2003). Environmental adult education: Critique and creativity in a globalizing world. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2003*(99), 5-15. http://dx.doi.org/10.1002/ace.105

Coiffé, A. (2000). *L' occupation du sol au Moyen Âge dans le canton d'Aspet (31)* (Mémoire de maîtrise). Toulouse 2-Jean Jaurès, Toulouse.

Coles, R. (2000). *The Erik Erikson reader*. New York : Norton & Company.

Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en Soins Infirmiers*, (50), 81-88.

Collignon, B. (2005). Que sait-on des savoirs géographiques vernaculaires ? *Bulletin de l'Association de géographes français*, *82*(3), 321-331. http://dx.doi.org/10.3406/bagf.2005.2467

Collignon, B. (2010). L'éthique et le terrain. *L'Information géographique*, *74*(1), 63-83. http://dx.doi.org/10.3917/lig.741.0063

Collignon, B. et Staszak, J.-F. (dir.). (2001). *Espaces domestiques*. Paris : A. Colin.

Comby, J.-B. (2014). L'individualisation des problèmes collectifs : une dépolitisation politiquement située. *Savoir/Agir*, (28), 45-50.

Comby, J.-B. (2015). *La question climatique: genèse et dépolitisation d'un problème public*. Paris : Raisons d'agir.

Comité 21. (2008). Bilan de l'action des collectivités pour l'éducation au développement durable - [Note de cadrage pour la Conférence internationale de Bordeaux du 27 au 29 octobre 2008]. Comité 21. Récupéré de http://www.comite21.org/docs/actualites-comite-21/2008/note-de-cadrage-colectivitesbordeaux23102008.pdf

Commission mondiale sur l'environnement et le developpement (CMED). (1989). *Notre avenir à tous*. Montréal : Editions du Fleuve.

Consortium de bureaux d'études. (2007, janvier). *Commune d'Aspet – Elaboration de l'Agenda 21 local – Diagnostic partagé*. 92540 Communication présentée à Aspet, Toulouse.

Constant, B. (2010). *Écrits politiques*. Paris : Gallimard.

Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L. et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche. La définir, la structurer, la financer*. Montréal : Presses universitaire de Montréal.

Corcuff, P. (2009). *Les nouvelles sociologies: entre le collectif et l'individuel*. Paris : Armand Colin.

Corf, J.-B. L. (2011). La création collective de la plateforme de services publics numériques de la rive droite de Bordeaux : entre communication territoriale et gestion publique locale. *Études de communication. langages, information, médiations*, (37), 131-148. http://dx.doi.org/10.4000/edc.3168

Corroyer, G. (2005). L'impensé des 'politiques délibératives' ou le débat public sans autorité (s). Dans F. Jacques (dir.), *Repenser l'autorité* (p. 111–139). Paris : Parole et Silence.

Corroyer, G. (2011). Les discordes idéologiques dans le débat politique. L'argumentation à l'épreuve de l'incommunicabilité. *Communication. Information médias théories pratiques*, (Vol. 28/2). http://dx.doi.org/10.4000/communication.1692

Corroyer, G. (2016). Le dialogisme avant le dialogue. Une analytique « post-dialogale » de la relation interlocutive. Dans S. Lavelle, R. Lefebvre, et M. Legris (dir.), *Critiques du dialogue: Discussion, traduction, participation* (p. 35-89). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Cossart, P. (2006). *Des délibérations aux manifestations de force : socio-histoire des réunions politiques (1868-1939)* (thèse de doctorat). Paris 1, Paris. Récupéré de http://www.theses.fr/2006PA010309

Cossart, P. (2010a). Historiciser les expériences délibératives. L'éducation civique par la discussion aux États-Unis (années 1820-années 1930). *Revue française de science politique*, *60*(1), 136-141.

Cossart, P. (2010b). *Le meeting politique: de la délibération à la manifestation, 1868-1939*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Cossart, P. (2012, 23 février). A quoi servent les meetings dans une campagne électorale? *Mediapart*. Récupéré de https://blogs.mediapart.fr/edition/sociologie-politique-des-elections/article/230212/quoi-servent-les-meetings-dans-une-ca

Cossart, P., Talpin, J. et Keith, W. (2012). Introduction. Comparer les pratiques délibératives à travers les époques : une aberration historique ? *Participations*, *3*(2), 5-47.

Cossart, P. et Tame, C. (2013). *From deliberation to demonstration: political rallies in France, 1868-1939*. Colchester : ECPR-Press.

Coste, A. et Lajarge, R. (2015). Habitabilité périurbaine et territorialités renouvelées par les pratiques de nature. Saint-Pierre de Chartreuse, exemple emblématique? Dans S. Lardon et A. Pernet, *Explorer le territoire par le projet. L'ingénierie territoriale à l'épreuve des pratiques de conception* (p. 137-151). Saint-Étienne,: Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Côté, G. et Gagnon, C. (2005). Gouvernance environnementale et participation citoyenne : pratique ou utopie ? *Nouvelles pratiques sociales, 18*(1), 57-72. http://dx.doi.org/10.7202/012196ar

Cottereau, D. (1995). *Education à l'environnement et classe de mer : instauration du dialogue éco-logique par une pédagogie de l'écoformation* (Thèse de doctorat). Université François Rabelais - Tours, Tours. Récupéré de http://www.theses.fr/1995TOUR2030

Cottereau, D. (2001a). *Formation entre Terre et Mer: alternance écoformatrice*. Paris : L'Harmattan.

Cottereau, D. (2001b). Pour une formation écologique: complémentarité des logiques de formation. *Éducation permanente*, (148), 57–67.

Courtés, J. (1991). *Analyse sémiotique du discours: de l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Hachette.

Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative: une lecture transversale. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative: multiples regards* (p. 205–212). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Couture, J.-P. (2009). *La pensée politique de Peter Sloterdijk: de l'émancipation micropolitique à l'esthétique du monstrueux* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Crosnier, C. (2006). Biodiversité et pertinence des pratiques locales dans la réserve de biosphère des Cévennes. *Revue internationale des sciences sociales, n° 187*(1), 159-168. http://dx.doi.org/10.3917/riss.187.0159

Crowther, J. et Lucio-Villegas, E. (2013). Reconnecting intellect and feeling: Marx, Gramsci, Williams and the educator's role. Dans B. L. Hall, D. E. Clover, J. Crowther, et E. Scandrett, *Learning and education for a better world: The role of social movements, 10* (p. 57–68). Rotterdam : Sense Publishers.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

Cusset, Y. (2001). *Habermas: l'espoir de la discussion*. Paris : Michalon.

Dagnino, E. (2007). Citizenship: A perverse confluence. *Development in Practice, 17*(4/5), 549-556.

Dahl, R. A. (1989). *Democracy and its critics*. New Haven : Yale University Press.

Dahl, R. A. (2006). *On political equality*. New Haven : Yale University Press.

Dahrendorf, R. (1972). *Classes et conflits de classes dans la société industrielle*. Paris; La Haye : Mouton.

Dalsuet, A. (2010). *Philosophie et écologie*. Paris : Gallimard Education.

Dansereau, P. (1957). *Biogeography; an ecological perspective.* New York : Ronald Press Co.

Dansereau, P. (1989). Perspective interdisciplinaire sur les processus de production-investissement-contrôle dans l'environnement. Dans *Actes du colloque UNESCO" La Science et la Culture pour le 21* siècle: un programme de survie*.

Dardot, P. (2009). Qu'est-ce que la rationalité néolibérale ? Dans R. Gori, B. Cassin, et C. Laval (dir.), *L'Appel des appels - Pour une insurrection des consciences*. Paris : Mille et une Nuits.

Dardot, P. et Laval, C. (2010). *La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.

Dardot, P. et Laval, C. (2016). *Ce cauchemar qui n'en finit pas: comment le néolibéralisme défait la démocratie*. Paris : La Découverte.

Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action : arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Maison des sciences de l'homme : Institut National de la Recherche Agronomique.

Darré, J.-P. (2006). *La recherche coactive de solutions entre agents de développement et agriculteurs*. Paris : Gret.

Davasse, B. (1998). *La forêt des charbonniers et les forêts des paysans. Étude écohistorique des espaces forestiers dans les Pyrénées de l'Ariège* (Thèse de doctorat). Université Toulouse II, Toulouse.

Davasse, B. (2012). L'observation environnementale au prisme du paysage. Paysages, changements environnementaux et politiques territoriales dans le Vicdessos. Communication présentée à 2e colloque de restitution de l'OHM Pyrénées Haut-Vicdessos. Récupéré de http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00776055

Davasse, B., Métailié, J.-P., Carré, J. et Galop, D. (2011). Le paysage dans tous ses états. Trente ans de recherches et d'actions publiques dans les Pyrénées. Dans G. Bertrand et S. Briffaud (dir.), *Le paysage, retour d'expériences entre recherche et projet* (p. 85-91). Landes : Arthous, Centre départemental du Patrimoine. Récupéré de http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00775880

DDT31 - SRGC. (2016). *Plan de prévention des risques (PPRN) de la commune d'Aspet (révision). Mouvements de terrain, crue torrentielle et ruissellement* (No. D1409106 / 16091207). Domene : Alp'Géorisques Z.I.

De Bouver, É. (2016). Éléments pour une vision plurielle de l'engagement politique : le militantisme existentiel. *Agora debats/jeunesses*, *73*(2), 91-104.

De Carlo, L. (1997). Les procédures de consultation publique en aménagement au Québec, outils de gouvernementalité. Dans M. Gariepy et M. Marie (dir.), *Ces réseaux qui nous gouvernent* (p. 453). Paris/Montréal : L'Harmattan.

De Carvalho, L. (2013). Le complexe nucléaire de Sellafield au coeur des controverses : le fait technologique entre experts et profanes. *[VertigO] La revue électronique en sciences de l'environnement*, *13*(2). Récupéré de https://id.erudit.org/iderudit/1026426ar

De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, *I*. Paris : Union générale d'éditions.

De Gaulejac, V. (1998). Le sujet, entre l'inconscient et les déterminismes sociaux. Dans L. Boudages, S. Lapointe, et J. Rhéaume, *Le «je» et le «nous» en histoire de vie* (p. 39–59). Paris : L'Harmattan.

De Loë, R. C. (2009). *From government to governance: A state-of-the-art review of environmental governance: Final report* (Final Report. No. 2009/ES-001) (p. 67). Guelph, ON : Rob de Loë Consulting Services.

De Maillard, J. (2010). Apprentissage. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 68-75). Paris : Presses de Sciences Po.

Debarbieux, B. et Price, M. F. (2012). Mountain regions: a global common good? *Mountain Research and Development*, *32*(S1), S7–S11. http://dx.doi.org/10.1659/MRD- JOURNAL-D-11-00034.S1

Deffontaines, J.-P. (2001). Développement territorial et valorisation concertée des ressources locales du développement local. Dans J.-P. Deffontaines et J.-P. Prod'homme, *Territoires et acteurs du développement local: des nouveaux lieux de démocratie* (p. 93-103). La Tour d'Aigues : Éd. de l'Aube.

Deffontaines, J.-P. et Prod'homme, J.-P. (2001). *Territoires et acteurs du développement local: des nouveaux lieux de démocratie*. La Tour d'Aigues: Éd. de l'Aube.

Deleuze, G. et Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : les Éditions de Minuit.

Delgado, B., Freddy, Rist, S. et Escóbar, C. (2010). *El desarrollo endógeno sustentable como interfaz para implementar el vivir bien en la gestión pública boliviana*. Cochabamba, Bolivia; La Paz : Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias, AGRUCO : Captured Latinoamerica ; Plural Editores.

Delmas-Marty, M. (2004a). *Le flou du droit : Du code pénal aux droits de l'homme*. Paris : PUF.

Delmas-Marty, M. (2004b). *Le relatif et l'universel*. Paris : Seuil.

Deneault, A. (2013). *Gouvernance: le management totalitaire.* Montréal : Lux Editeur.

Deni, M. (2001). Organisations interobjectives et intersubjectivité dans les trains. *Protée*, *29*(1), 75–83.

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research (4 th. ed.)* (p. 1–25). Thousand Oaks, CA : Sage.

Desage, F. (2007). Romain Pasquier, Vincent Simoulin et Julien Weisbein (dir.), 2007, La gouvernance territoriale. Pratiques, discours et théories, Paris, L.G.D.J., 235 p. *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie, [En ligne: Vie scientifique, lectures 2002-2010]*. Récupéré de https://journals.openedition.org/developpementdurable/4551

Désautels, J. (1998). Rapport au savoir et éducation relative à l'environnement. *Education relative à l'environnement: regards-recherches-réflexions*, *1*, 179–185.

Descola, P. (2011). *L'écologie des autres : l'anthropologie et la question de la nature.* Versailles : Quae.

Descola, P. et Pálsson, G. (1996). *Nature and society: anthropological perspectives*. London/New York : Routledge.

Descombes, V. (1996). L'esprit comme esprit des lois. *Le Débat*, *3*(90), 71-92. http://dx.doi.org/10.3917/deba.090.0071

Descombes, V. (1998). Le raisonnement de l'Ours. Dans S. Mesure (dir.), *La rationalité des valeurs* (p. 117-142). Paris : Presses universitaires de France.

Descombes, V. (2002). Préface. Dans G. E. M. Anscombe, *L'Intention* (p. 8-20). Paris : Gallimard.

Descombes, V. (2007). *Le raisonnement de l'ours: et autres essais de philosophie pratique*. Paris : Seuil.

Descombes, V., Piriou, O., Léne, P. et Béraud, T. (2011). Comment agir en citoyen ? *Esprit, Mars/avril*(3), 178-198. http://dx.doi.org/10.3917/espri.1103.0178

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. (2005). La participation de l'usager, praticien ou citoyen, à la production d'un savoir crédible: une aventure incontournable. Dans L. Sauvé, I. Orellana, et É. van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (vol. 104, p. 175–186). Montréal : ACFAS.

Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative multiples regards* (p. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec,.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 33–64. http://dx.doi.org/doi: 10.7202/000305ar

Despin, L. (2003). Les Pyrénées centrales : de la redéfinition du rapport à l'espace aux enjeux actuels. *Annales de Géographie, 112*(631), 279-297. http://dx.doi.org/10.3406/geo.2003.915

Desroche, H. (1957). Micromillénarismes et communautarisme utopique en Amérique du Nord du XVIIe au XIXe siècle. *Archives de Sciences Sociales des Religions, 4*(1), 57-92. http://dx.doi.org/10.3406/assr.1957.1677

Dewey, J. (2014). *Reconstruction en philosophie*. Paris : Gallimard. (Publication originelle en 1915).

Dickinson, J. L., Shirk, J., Bonter, D., Bonney, R., Crain, R. L., Martin, J., Phillips, T. et Purcell, K. (2012). The current state of citizen science as a tool for ecological research and public engagement. *Frontiers in Ecology and the Environment, 10*(6), 291-297. http://dx.doi.org/10.1890/110236

Diduck, A. P. et Sinclair, A. J. (1997). The concept of critical environmental assessment (ea) education. *Canadian Geographer / Le Géographe canadien, 41*(3), 294-307. http://dx.doi.org/10.1111/j.1541-0064.1997.tb01315.x

Diemer, A. (2013). L'éducation systémique, une réponse aux défis posés par le développement durable. *Éducation relative à l'environnement, 11*. Récupéré de http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volume11/11-13.pdf

Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Couture, C. (2014). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *36*(4), 175.

Dlhopolsky, J. G. (1995). Compass and gyroscope : integrating science and politics. *Electronic Green Journal, 1*(4). Récupéré de http://escholarship.org/uc/item/3k35d316

Doise, W. (1982). Niveaux d'analyse en psychologie sociale expérimentale. Dans *L' explication en psychologie sociale* (p. 27-34). Paris : Presses universitaires de France.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans C. Bonnet, R. Ghiglione, et J.-F. Richard, *Traité de psychologie cognitive. t. 3: Cognition, représentation, communication* (p. 111-174). Paris : Dunod.

Doise, W. (1991). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 220-238). Paris : Presses universitaires de France.

Dolto, F. (1987). *Tout est langage*. Paris : Vertiges du Nord/Carrere.

Doteuchi, A. (2003). The changing face of suburban new towns: Seeking the slow life for an ultra-ageing society. *Social Development research group*.

Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions: suivi de « la connaissance de soi » et "il n'y a pas de don gratuit*. Paris : La Découverte.

Drenthen, M. (2016). Environmental hermeneutics and the meaning of nature. *Gardiner, SM; Thompson, A.(ed.), The Oxford Handbook of Environmental Ethics*, e15–e27.

Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative democracy and beyond: liberals, critics, contestations*. Oxford; New York : Oxford University Press.

Duarte, P. (2008). Expertise habitante et projet de renouvellement urbain. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, (105), 72-80.

Dubertrand, B. (2016). Les alternatifs d'Ariège : " innovateurs par retrait " du monde rural montagnard ? Dans *Deuxième Université Internationale d'hiver*. LabEx ITEM : Autrans. Récupéré de https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01280851

Dubost, J. (1987). *L'Intervention psychosociologique*. Paris: Presses universitaires de France.

Dubus, N., Helle, C. et Masson-Vincent, M. (2010). De la gouvernance à la géogouvernance : de nouveaux outils pour une démocratie locale renouvelée. *L'Espace Politique : Revue en ligne de géographie politique et de géopolitique*, *1*(10). http://dx.doi.org/10.4000/espacepolitique.1574

Duchastel, J. (2000). De l'universalisme au particulier. De l'individu citoyen au citoyen incorporé. Dans Y. Boisvert, J. Hamel, et M. Molgat (dir.), *Vivre la citoyenneté: identité, appartenance et participation* (p. 37-52). Montréal : Liber.

Ducom, E. et Yokohari, M. (2006). L'involution démographique et urbaine dans l'ère tokyoïte. Le déclin de la ville nouvelle de Tama. *Les Annales de la Recherche Urbaine, 100*(1), 23-27. http://dx.doi.org/10.3406/aru.2006.2641

Dufour, D.-R. (2003). *L'Art de réduire les têtes : Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*. Paris : Denoël.

Dufour, F. (2004). François Gaudin, Socioterminologie, une approche sociolinguistique de la terminologie. *Cahiers de praxématique*, (42), 208-212.

Duran, P. et Thoenig, J.-C. (1996). L'État et la gestion publique territoriale. *Revue française de science politique, 46*(4), 580-623. http://dx.doi.org/10.3406/rfsp.1996.395082

Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* (2e édition). Paris : Bordas.

Durand-Dastès, F. (1991). La mémoire de Gaïa. Dans Géopoint (dir.), *Histoire, temps et espace [actes du colloque] Géopoint 90, Avignon, 31 mai et 1er juin 1990* (p. 141-146). Avignon : Groupe Dupont.

Durkheim, E. (1925). *L'éducation morale*. Paris : Librairie F. Alcan.

Duvernoy, I., Lima, S. et Barthe, L. (2012). Des projets agricoles dans la planification territoriale ? L'exemple de quatre Pays en Midi-Pyrénées. *Sud-Ouest européen. Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, (34), 79-92. http://dx.doi.org/10.4000/soe.138

Dziedzicki, J.-M. (2001). *Gestion des conflits d'aménagement de l'espace : quelle place pour les processus de médiation ?* (Thèse de doctorat). École doctorale Sciences de l'homme et de la société, Tours. Récupéré de http://www.theses.fr/2001TOUR2014

Edgerton, R. B. (1992). *Sick societies: challenging the myth of primitive harmony*. New York : The Free Press.

Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.

Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi: dépression et société*. Paris : Odile Jacob.

Élias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie*. Aix en Provence : Pandora / Des Sociétés.

Élias, N. (1996). *Du temps*. Paris : Fayard.

Ellul, J. (1962). *Propagandes*. Paris : A. Colin.

Erbs, L. (2018). Le wwoof(ing) : un territoire du travail dénié. *Sens-Dessous*, *2*(1), 43-50. http://dx.doi.org/10.3917/sdes.021.0043

Erikson, E. H. (1971). *Éthique et psychanalyse*. Paris : Flammarion.

Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Erikson, E. H. (1976). *Enfance et société* (6e éd.). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Erikson, E. H. et Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed: a review*. New York/London : W.W. Norton et Cie.

Fabian, J. (2006). *Le temps et les autres: comment l'anthropologie construit son objet*. Toulouse : Anacharsis.

Fabiani, J.-L. (1997). Controverses scientifiques, controverses philosophiques. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (5), 11-34. http://dx.doi.org/10.4000/enquete.1033

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : Presse universitaires de France.

Faburel, G. (2010). *L'habitant dans l'évaluation de l'environnement et de ses territoires. Sens ou indécence du développement durable?* (Mémoire d'HDR). Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, Paris.

Faburel, G. (2013a). Les savoirs habitants comme capital spatial pour la démocratie participative. Le cas des grands projets d'équipement pour l'aménagement du territoire. *ESO Travaux et Documents*, (35), 91–107.

Faburel, G. (2013b). L'habitant et les savoirs de l'habiter comme impensés de la démocratie participative. *Cahiers Ramau*, (6), 31–53.

Faburel, G. (2015). Les éco-quartiers comme construction infrapolitique d'un habiter ? *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, *6*(2). http://dx.doi.org/10.4000/developpementdurable.10978

Faburel, G. et Roché, C. (2012). Modes d'habiter et participation habitante dans les éco-quartiers en France : une analyse par les valeurs et principes de projets récents. Dans J. Zetlaoui-Léger, M. Fenker, C. Gardesse, I. Grudet, L. Héland, J. Leonet, et T. Lémant (dir.), *L'implication des habitants dans les projets d'écoquartiers en France : quelles pratiques, quelles perspectives ?* (p. 141-150). Paris. Récupéré de http://www.let.archi.fr/IMG/pdf/publication_ecoq_articles_des_intervenants.pdf

Fall, J. J. (2007). Lost geographers: power games and the circulation of ideas within Francophone political geographies. *Progress in Human Geography, 31*(2), 195-216. http://dx.doi.org/10.1177/0309132507075369

Faucher, C., Gourmelon, F., Lafaye, J.-Y. et Rouan, M. (2009). Mise en œuvre d'une mémoire environnementale adaptée aux besoins d'un observatoire du domaine côtier : MEnIr. *Revue internationale de géomatique*, *19*(1), 7-26. http://dx.doi.org/10.3166/geo.19.7-26

Faure, A. (2006). La Décentralisation en panne de controverses intellectuelles? Dans O. Ihl (dir.), *Les 'sciences' de l'action publique* (p. 149-159). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Faure, A. (2007). 6. Action publique locale et consensus politique : Les accords trompeurs de la petite musique territoriale. Dans L. Arnaud, R. Pasquier, et C. Le Bart (dir.), *Idéologies et action publique territoriale : La politique change-t-elle encore les politiques ?* (p. 143-158). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Faure, G., Desjeux, Y. et Gasselin, P. (2010). Synthèse bibliographique des recherches sur le conseil en agriculture a travers le monde. Communication présentée à ISDA 2010, Cirad-Inra-SupAgro. Récupéré de http://hal.cirad.fr/hal-00510536/

Faure, G., Gasselin, P., Triomphe, B., Temple, L. et Hocdé, H. (dir.). (2010). *Innover avec les acteurs du monde rural: La recherche-action en partenariat*. Versailles : Quae.

Favory, F. et Van der Leeuw, S. (1998). Archaeomedes, la dynamique spatio-temporelle de l'habitat antique dans la vallée du Rhône : bilan et perspectives. *Revue archéologique de Narbonnaise, 31*(1), 257-298. http://dx.doi.org/10.3406/ran.1998.1509

Federau, A. (2016). *Philosophie de l'Anthropocène: interprétations et épistémologie*. Dijon.

Fejes, A. et Nicoll, K. (2008). *Foucault and lifelong learning: Governing the subject*. London : New York : Routledge.

Felli, R. (2016). *La grande adaptation. C climat, capitalisme et catastrophe*. Paris : Le Seuil.

Ferguson, T. (2007). EESD in Jamaïca: critical reflections. *Social and Economic Studies, 56*(3), 129-157.

Fernandez, B. (2011a). Le temps de l'individuation sociale. *Revue du MAUSS*, (38), 339-348. http://dx.doi.org/10.3917/rdm.038.0339

Fernandez, B. (2011b). *Le temps du monde : critique de la chronostratégie planétaire à lâge de la mondialisation* (Thèse de doctorat). Paris 1. Récupéré de http://www.theses.fr/2011PA010518

Figuière, C. (2006). Sud, développement et développement durable : l'apport de l'économie politique. *VertigO - La revue électronique en sciences de l'environnement, 7*(2). http://dx.doi.org/10.4000/vertigo.2287

Fischbach, F. (2009). *Sans objet: capitalisme, subjectivité, aliénation*. Paris : Vrin.

Fitzpatrick, P. et Sinclair, A. J. (2003). Learning through public involvement in environmental assessment hearings. *Journal of Environmental Management, 67*(2), 161-174. http://dx.doi.org/10.1016/S0301-4797(02)00204-9

Flipo, F. (2013). *Statut et portée de l'écologie politique: Contribution à une anthropologie de la globalisation et de la modernité* (mémoire d'HDR). Université Paris-Diderot-Paris VII. Récupéré de https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00957817/

Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research* (4e éd., p. 301-316). Thousand Oaks, CA : Sage.

Folke, C., Colding, J. et Berkes, F. (2008). Synthesis: building resilience and adaptive capacity in social-ecological systems. Dans F. Berkes, J. Colding, et C. Folke, *Navigating social-ecological systems: Building resilience for complexity and change* (p. 352-387). Cambridge : Cambridge University Press.

Folke, C., Pritchard, L., Berkes, F., Colding, J. et Svedin, U. (2007). The problem of fit between ecosystems and institutions: ten years later. *Ecology and society*, *12*(1), 30.

Fontanille, J. (2001). La patine et la connivence. *Protée*, *29*(1), 23–35. http://dx.doi.org/10.7202/030613ar

Fortin, M.-J. (2005). *Paysage industriel, lieu de médiation sociale et enjeu de développement durable et de justice environnementale : les cas des complexes d'Alcan (Alma, Québec) et de Péchiney (Dunkerque)* (Thèse de doctorat). Paris 1, Paris. Récupéré de http://www.theses.fr/2005PA010710

Fortin-Debart, C. (2004). *Le partenariat école-musée pour une éducation à l'environnement*. Paris : L'Harmattan.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses; une archéologie des sciences humaines.* Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1-La volonté de savoir*, *1*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001a). De la nature humaine : justice contre pouvoir, n°132. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1954-1975, I* (p. 1339-1380). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001b). Des espaces autres, n°360. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1976-1988, II* (p. 1571-1581). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001c). *Dits et écrits, Tomes I et II*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001d). *Foucault. Dits et écrits, 1976-1988, I, 1*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001e). Foucault, n°345. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1976-1988, II* (p. 1450-1455). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001f). Introduction par Michel Foucault. n°219. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1976-1988, II* (p. 429-442). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001g). La fonction politique de l'intellectuel, n°184. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1976-1988, II* (p. 109-114). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001h). La vérité et les formes juridique, n°139. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1954-1975, I* (p. 1406-1514). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001i). Le jeu de Michel Foucault, n°206. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1976-1988, II* (p. 298-329). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001j). Le sujet et le pouvoir, n°306. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1976-1988, II* (p. 1041-1062). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001k). Les intellectuels et le pouvoir, n°106. Dans Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Dits et Écrits I (1954-1975), I* (p. 1174-1183). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001l). Pouvoir et corps, n°157. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1954-1975, I* (p. 1622-1628). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001m). Pouvoir et savoir, n°216. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1976-1988, II* (p. 399-414). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001n). Qu'est-ce que les Lumières? n°339. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1976-1988, II* (p. 1381-1397). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001o). Réponse à une question, n°58. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1954-1975, I* (p. 701-723). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001p). Structuralisme et poststructuralisme. n°330. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits 1976-1988, II* (p. 1250-1276). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001q). Sur l'archéologie des sciences. Réponse au Cercle d'épistémologie, n°59. Dans D. Defert et F. Ewald (dir.), *Foucault. Dits et écrits I 1954-1975, I* (p. 724-759). Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2004a). *Naissance de la biopolitique: cours au collège de France (1978-1979).* Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2004b). *Sécurité, territoire, population: cours au Collège de France (1977-1978).* Paris : Gallimard/Seuil.

Foucault, M. (2011). *Leçons sur la volonté de savoir cours au Collège de France (1970-1971) ; [suivi de] Le savoir d'Oedipe*. Paris : Gallimard/Seuil.

Fourdin, M. et Poinclou, J.-B. (2000). Le local au miroir de la communication intercommunale : Recomposition des territoires, pratiques politiques et dynamique institutionnelle. *Hermès*, (26/27). Récupéré de https://doi.org/10.4267/2042/14783

Fourniau, J.-M. (2007a). « Citoyen en tant que riverain » : une subjectivation politique dans le processus de mise en discussion publique des projets d'aménagement. Dans *Le débat public : une expérience française de démocratie participative* (p. 67-77). Paris : La Découverte. Récupéré de https://www.cairn.info/le-debat-public-une-experience-francaise--9782707153418-p-67.htm

Fourniau, J.-M. (2007b). L'expérience démocratique des « citoyens en tant que riverains » dans les conflits d'aménagement. *Revue européenne des sciences sociales/European Journal of Social Sciences*, (XLV-136), 149-179. http://dx.doi.org/10.4000/ress.95

Fourniau, J.-M. (2008, 27 juin). La sélection des participants dans les dispositifs de démocratie participative : un citoyen plus amateur qu'ordinaire. Récupéré de http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00432696

Fourniau, J.-M. et Blondiaux, L. (2011). Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? *Participations*, *1*(1), 8-35.

Fourniau, J.-M., Hollard, G. et Simard, L. (2004). *Ce que débattre veut dire. Procédures de débat public et légitimité de la décision dans le champ de l'utilité publique*. Récupéré de https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00546235/document

Fournier, Marie. (2010). *Le riverain introuvable! La gestion du risque d'inondation au défi d'une mise en perspective diachronique: une analyse menée à partir de l'exemple de la Loire* (Thèse de doctorat). Université François-Rabelais - Tours.

Fournier, Mauricette, Grison, J.-B. et Rieutort, L. (2014). D'une innovation sociale à la définition d'un projet de territoire : la capacité mobilisatrice d'une association d'insertion dans un milieu montagnard marginalisé. L'exemple des Ateliers de la Bruyère au Pays de Saugues. Dans *IVe colloque international du laboratoire CRISES, La transformation sociale par l'innovation sociale*. Université du Québec à Montréal (UQAM). Récupéré de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00978230/document

Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach.* Boston : Pitman.

Frega, R. (2015). Les pratiques normatives. *SociologieS*. Récupéré de http://sociologies.revues.org/4969

Freire, P. (1971). *L'Education: pratique de la liberté*. Paris : Ed. du Cerf.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : Maspero.

Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Traduction par J.-C. Régnier, Ramonville Saint-Agne : Érès.

Freitag, M. (1998). *Le naufrage de l'université: et autres essais d'épistémologie politique*. Québec : Nota bene.

Frelat-Kahn, B. et Lazzarotti, O. (2012). *Habiter vers un nouveau concept ?* Paris : A. Colin.

Fressoz, J.-B. (2012). *L'apocalypse joyeuse: une histoire du risque technologique*. Paris : Seuil.

Fressoz, J.-B., Graber, F., Locher, F. et Quenet, G. (2014). *Introduction à l'histoire environnementale*. Paris : La Découverte.

Freud, S. (1986). *L'Homme Moïse et la religion monothéiste: trois essais*. Paris : Gallimard.

Frey, J. H. et Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, *28*(2), 175-187. http://dx.doi.org/10.1016/0362-3319(91)90003-M

Fromentin, T. et Wojcik, S. (2008). *Le profane en politique: Compétences et engagements du citoyen*. Paris : L'Harmattan.

Gagnon, C. (2001). Gouvernance environnementale et évaluation des impacts sociaux. Un défi de citoyenneté. Dans S. Laurin, J.-L. Klein, et C. Tardif, *Géographie et société* (p. 257–269). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gaillard, E. (2012). *Learning for change in a changing climate: A community- based education perspective* (Mémoire de maîtrise). Griffith University. Récupéré de https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/items/46509ae5-b2a7-2e1a-c805-82b3ec391eda/1/Gaillard_2012_02Thesis%20.pdf

Galibert, O. (2013). L'injonction participative au débat environnemental en ligne : imaginaires d'Internet, démocratie environnementale et communication engageante. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, *14*(1), 35-49.

Galop, D. (1998). *La forêt, l'homme et le troupeau. 6000 ans d'histoire de l'environnement entre Garonne et Méditerranée* (Thèse de doctorat). Toulouse 2, GEODE, LEM, FRAMESPA, Toulouse.

Galop, D. (2005). Les transformations de l'environnement pyrénéen durant l'Antiquité : l'état de la question à la lumière des données polliniques. *Aquitania*, 317-327.

Galop, D. (2016). Évolutions paléo-environnementales en vallée d'Ossau, du Néolithique à l'Epoque contemporaine. Dans C. Rendu, C. Calastrenc, M. Le Couédic, et A. Berdoy (dir.), *Estives d'Ossau: 7000 ans de pastoralisme dans les Pyrénées* (p. 161-173). Toulouse : Le Pas d'Oiseau.

Galop, D., Rius, D., Cugny, C. et Mazier, F. (2013). A history of long-term human–environment interactions in the french Pyrenees inferred from the pollen data. Dans *Continuity and Change in Cultural Adaptation to Mountain Environments* (p. 19–30). Berlin: Springer. Récupéré de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-5702-2_3

Galvani, P. (1999a). Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes : didactique, pratique et symbolique. Dans *5e colloque européen sur l'autoformation*. Barcelone.

Galvani, P. (1999b). Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université. *Revue française de pédagogie*, *128*(1), 25-34. http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1999.1071

Galvani, P. (2001a). Éducation et formation dans les cultures amérindiennes. *Revue Question de : « Éducation et sagesse. Quête de sens »*, *123*, 157–185.

Galvani, P. (2001b). *Quête de sens et formation anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris; Montréal : Harmattan.

Galvani, P. (2006). L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique. *Education permanente*, (168), 59-73.

Galvani, P. (2008). Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire: une pratique critique à partir du paradigme de la complexité. *Éducation relative à l'environnement: Regards–Recherches–Réflexions*, *7*, 133–158.

Gardere, E. et Gardere, J.-P. (2008). *Démocratie participative et communication territoriale: Vers la micro-représentativité*. Paris : L'Harmattan.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books.

Garraud, P. (2014). Agenda/Émergence. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, *Dictionnaire des politiques publiques, 4e éd.* (p. 58-67). Paris : Presses de Sciences Po.

Gaudillière, J.-P. et Joly, P.-B. (2006). Appropriation et régulation des innovations biotechnologiques : Pour une comparaison transatlantique. *Sociologie du Travail*, *48*(3), 330-349. http://dx.doi.org/10.1016/j.soctra.2006.05.003

Gaxie, D. (2007). Cognitions, auto-habilitation et pouvoirs des « citoyens ». *Revue française de science politique*, *57*(6), 737-757. http://dx.doi.org/10.3917/rfsp.576.0737

Geertz, C. (1973). Thick Description; Toward an lnterpretive Theory of Culture. Dans C. Geertz, *The interpretation of cultures* (p. 3–30). New York : Basic Books.

GEO-4. (2007). *Global environment outlook: environment for development, GEO 4*. Nairobi : Programme des Nations Unies pour l'environnement.

Gerbaux, F. (1999). *Utopie pour le territoire: cohérence ou complexité?* La Tour d'Aigues : Editions de l'aube.

Germain, C. B. (1987). Human Development in Contemporary Environments. *Social Service Review*, *61*(4), 565-580.

Germany, C. R. (1999). Dimensión de la Ecología Humana Andina. *Observatorio Medioambiental*, (2), 217. http://dx.doi.org/-

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.

Giddens, A. (1996). *The consequences of modernity*. Cambridge : Polity.

Giele, J. Z. (1980). Adulthood as Transcendance of Age and Sex. Dans N. J. Smelser et E. H. Erikson (dir.), *Themes of Work and Love in Adulthood* (p. 151-173). Cambridge: Harvard University Press.

Ginsberg, M. B. et Wlodkowski, R. J. (2010). Access and participation. Dans C. E. Kasworm, A. D. Rose, et J. M. Ross-Gordon (dir.), *Handbook of adult and continuing education* (p. 25–34). Los Angeles : Sage.

Giraut, F. (2002). L'exception territoriale française sous influence européenne ? Resituer la dynamique du système français d'administration territoriale. *L'Information géographique*, *66*(3), 133–161.

Glasser, H. (2007). Minding the gap: The role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. Dans A. E. J. Wals, *Social Learning: Toward a More Sustainable World* (p. 35–61). Wageningen, The Netherlands : Wageningen Academic Publishers.

Godard, O. (1989). Jeux de natures : quand le débat sur l'efficacité des politiques publiques contient la question de leur légitimité. Dans M. Jollivet et N. Mathieu (dir.), *Du Rural à l'environnement - La question de la nature aujourd'hui* (p. 303-342). Paris : A.R.F.

Godard, O. (1993). Stratégies industrielles et conventions d'environnement: de l'univers stabilisé aux univers controversés. *Insee Méthodes*, (39/40), 145–174.

Godard, O. (1999). De l'usage du principe de précaution en univers controversé: entre débats publics et expertise. *Futuribles*, (239/240), 37–60.

Godard, O., Henry, C., Lagadec, P. et Michel-Kerjan, E. (2002). *Traité des nouveaux risques: Précaution, crise, assurance*. Paris : Gallimard.

Godard, O. et Hommel, T. (2007). Contestation sociale et organisation de l'expertise scientifique des risques environnementaux et sanitaires. *Politique et Sociétés*, *26*(2/3), 27-43. http://dx.doi.org/10.7202/017662ar

Godbout, J. (1983). *La participation contre la démocratie*. Montréal : Coopératives Albert Saint-Martin.

Godwin, E. E. (2009). *Hurricane Katrina families: Social class and the family in trauma recovery* (Thèse de doctorat). The College of William and Mary in Virginia.

Goffin, L. (1999). L'environnement comme éco-socio-système. Dans M. Loriaux, *Populations et développements: une approche globale et systémique* (p. 199-230). Louvain-La-Neuve/Paris : Academia- Bruylant/L'Harmattan.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston : Northeastern University Press.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford : Blackwell.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives, 24*(1), 3–17.

Gomm, R., Hammersley, M. et Foster, P. (dir.). (2000). *Case Study Method: Key Issues, Key Texts* (1re ed.). London ; Thousand Oaks : SAGE Publications Ltd.

Gourgues, G. (2012). Les fonctionnaires participatifs : les routines d'une innovation institutionnelle sans fin(s). *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (7). Récupéré de http://socio-logos.revues.org/2654

Gourgues, G., Rui, S. et Topçu, S. (2013). Gouvernementalité et participation. *Participations*, *6*(2), 5-33. http://dx.doi.org/10.3917/parti.006.0005

Gourmelon, F., Robin, M., Creuseveau, J. G., Pennober, G., Silva, A. S. D., Affian, K., Hauhouot, C. et Pottier, P. (2006). Contraintes d'utilisation des technologies de l'information géographique pour la gestion intégrée des zones côtières en Afrique. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, *7*(3). Récupéré de http://vertigo.revues.org/9086

Gramond, D. (2014). Géohistoire environnementale : contours sémantiques et conceptuels. Discussions sur les héritages et patrimoines reconnus aux zones humides fluviales. *Développement durable et territoires, 5*(3). http://dx.doi.org/10.4000/developpementdurable.10585

Grandbois, M. et Bérard, M.-H. (2003). La reconnaissance internationale des droits environnementaux: le droit de l'environnement en quête d'effectivité. *Les Cahiers de droit*, *44*(3), 427–470. http://dx.doi.org/10.7202/043759ar

Gratacos, I.-S. (1983). De la préhistoire à l'histoire. *Bulletin de la société méridionale de spéléologie et de préhistoire (BSMSP)*, (XXIII), 97-100.

Greenwood, D. (2013). A critical theory of place-conscious education. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, et A. E. Wals, *International handbook of research on environmental education* (p. 93–100). New York : Routledge-AERA.

Grelier, F. (2010). *Vers une théorie de l'action associative : la praxis de l'éducation populaire : l'étude de cas de l'animation socioculturelle citoyenne* (Thèse de doctorat). Université Rennes 2, Rennes. Récupéré de https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00481315/

Greven, H. A. (1982). *La langue des slogans publicitaires en anglais contemporain*. Paris : Presses universitaires de France.

Grisoni, A. et Sierra, R. (2013). Écologie ou Umwelt ? Une revue historiographique des engagements écologistes et environnementalistes en France et en Allemagne. *Revue de l'Institut français d'histoire en Allemagne*, (5). http://dx.doi.org/10.4000/ifha.7403

Grossin, W. (1985). Les équations temporelles personnelles. *Échanges et projets*, (41).

Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? *Canadian Journal of Education*, *32*(4), 764-796.

Grossmann, S. et Roiné, C. (2015). Espèces d'espaces : comment peut-il se dire quelque chose entre nous, chercheurs et politiques ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 18*(2), 1-30. http://dx.doi.org/10.7202/1036031ar

Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, *32*(4), 3-12. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X032004003

Guarnieri, F., Garbolino, E., Houllier, F., Cuq, F., Levêque, C., Weill, A. et Matarasso, P. (2003). Contribution à la définition opérationnelle et à la modélisation de la mémoire environnementale. Dans Chritian Lévêque et S. van der Leeuw (dir.), *Quelles natures voulons nous ? Pour une approche socio-écologique du champ de l'environnement* (p. 296-307). Paris : Elsevier. Récupéré de http://hal-ensmp.archives-ouvertes.fr/hal-00614128/

Guillemette, D. (2015). *L'histoire des mathématiques et la formation des enseignants du secondaire : sur l'expérience du dépaysement épistémologique des étudiants* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal. Récupéré de http://www.archipel.uqam.ca/7164/

Guillibert, P. (2014, 30 juillet). La nature n'existe pas. *Période*. Récupéré de http://revueperiode.net/la-nature-nexiste-pas/

Gumuchian, H. (1991). *Représentations et aménagement du territoire*. Paris : Anthropos.

Gutmann, A. (1978). *Democratic education*. Princeton : Princeton University Press.

Habermas, J. (1978). *Raison et légitimité: problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Paris : Payot.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

Habermas, J. (2009). *Théorie de l'agir communicationnel (Tome 1)*. Paris : Fayard.

Hagerstrand, T. (1978). Survival and arena: on the life-history of individuals in relation to their geographical environment. Dans T. Carlstein, D. Parkes, et N. Thrift (dir.), *Human activity and time geography* (p. 122–145). London : Edward Arnold Ltd.

Hamel, J. (1993). Quelques remarques sur la singularité en sciences exactes, en mathématiques et dans les sciences humaines. *Diogène*, (161), 49.

Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal : L'Harmattan.

Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, *67*(1), 25-41. http://dx.doi.org/10.1177/075910630006700104

Hansman, C. A. et Mott, V. W. (2010). Adult learners. Dans C. Kasworm, A. D. Rose, et J. M. Ross-Gordon (dir.), *Handbook of adult and continuing education* (p. 1–12). Los Angeles : Sage.

Hansotte, M. (2005). *Les intelligences citoyennes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Hansotte, M. (2013). *Mettre en œuvre les intelligences citoyennes*. Bruxelles : Le Monde selon les femmes.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, *14*(3), 575-599. http://dx.doi.org/10.2307/3178066

Haraway, D. J. (2010). *Manifeste des espèces de compagnie chiens, humains et autres partenaires*. Traduction par J. Hansen, Paris : Éd. de l'Éclat.

Hardin, P. P. (1985). *Generativity in Middle Adulthood* (Thèse de doctorat). Northern Illinois University.

Harper, D. (1988). Visual sociology: Expanding sociological vision. *The American Sociologist*, *19*(1), 54-70. http://dx.doi.org/10.1007/BF02692374

Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité: présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.

Harvey, D. (1996). *Justice, nature, and the geography of difference*. Cambridge, Mass. : Blackwell Publishers. (05008).

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la Découverte.

Haugen, C. S. (2009). Adult Learners and the Environment in the Last Century: An Historical Analysis of Environmental Adult Education Literature. *Electronic Green Journal*, *1*(29). Récupéré de http://escholarship.org/uc/item/8kw8q39h

Hayat, S. (2011). Démocratie participative et impératif délibératif : enjeu d'une confrontation. Dans M.-H. Bacqué et Y. Sintomer, *La démocratie participative histoire et généalogie* (p. 102-112). Paris : la Découverte.

Hayat, S. (2013). Démocratie agonistique. Dans I. Casillo, R. Barbier, L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.-M. Fourniau, R. Lefebvre, C. Neveu, et D. Salles (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris : GIS Démocratie et Participation. Récupéré de http://www.dicopart.fr/fr/dico/democratie-agonistique

Hébert, T. P. (2001). Jermaine: A Critical Case Study of a Gifted Black Child Living in Rural Poverty. *Gifted Child Quarterly*, *45*(2), 85-103. http://dx.doi.org/10.1177/001698620104500203

Heidegger, M. (2003). *Essais et conférences.* Paris : Gallimard.

Helfrich, S. et Bollier, D. (2015). Biens communs. Dans G. D'Alisa, F. Demaria, et G. Kallis (dir.), *Décroissance: vocabulaire pour une nouvelle ère* (p. 98-103). Montréal (Québec) : Écosociété.

Heron, J. et Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, *3*(3), 274-294. http://dx.doi.org/10.1177/107780049700300302

Hervieu, B. (2012). Préface. Dans F. Papy, N. Mathieu, et C. Ferault (dir.), *Nouveaux rapports à la nature dans les campagnes* (p. 7-11). Versailles : Quae.

Hervieu, B. et Purseigle, F. (2013). *Sociologie des mondes agricoles*. Paris : A. Colin.

Higounet, C. (1984). *Le Comté de Comminges de ses origines à son annexion à la couronne*. Saint-Gaudens : L'Adret.

Hill, R. J. (2004). Fugitive and codified knowledge: implications for communities struggling to control the meaning of local environmental hazards. *International Journal of Lifelong Education*, *23*(3), 221-242. http://dx.doi.org/10.1080/0260/37042000229219

Hlady Rispal, M. (2010). La conduite d'etudes de cas encastres. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, *XV*(35), 179-200. http://dx.doi.org/10.3917/rips.035.0179

Holec, N. et Brunet-Jolivald. (1999). *Gouvernance. Dossier documentaire*. Paris : Centre de documentation de l'urbanisme (CDU). Récupéré de http://www.cdu.urbanisme.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/gouvernancemiseajour_cle798d41.pdf

Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual review of ecology and systematics*, (4), 1–23.

Honoré, B. (1977). *Pour une theorie de la formation: dynamique de la formativité*. Paris : Payot.

Honoré, B. (1990). *Sens de la formation, sens de l'être: en chemin avec Heidegger*. Paris : L'Harmattan.

Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation: l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.

Honoré, B. (2005). *L'Epreuve de la présence. Essai sur l'angoisse, l'espoir et la joie*. Paris : L'Harmattan.

Honoré, B. et Dominicé, P. (2012). *La mise en perspective formative: à l'épreuve d'une rétrospective existentielle*. Paris : l'Harmattan.

Hopkins, R. (2010). *Manuel de transition: de la dépendance au pétrole à la résilience locale*. Montréal : Écosociété.

Houde, R. (1999). *Les temps de la vie: le développement psychosocial de l'adulte*. Montréal : G. Morin.

Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui: des racines et des ailes! *Lumen Vitae, 63*(2), 129–146. http://dx.doi.org/10.2143/LV.63.2.2992637

Houllier-Guibert, C.-E. (2009). Évolution de la communication territoriale : les limites de l'idéologie de la proximité. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, (1), 45-61.

Howe, K. R. (2004). A Critique of Experimentalism. *Qualitative Inquiry, 10*(1), 42-61. http://dx.doi.org/10.1177/1077800403259491

Hoyaux, A.-F. (2002). Entre construction territoriale et constitution ontologique de l'habitant : Introduction épistémologique aux apports de la phénoménologie au concept d'habiter. *Cybergeo : European Journal of Geography, (216)*. http://dx.doi.org/10.4000/cybergeo.1824

Hoyaux, A.-F. (2003). Les constructions des mondes de l'habitant : Eclairage pragmatique et herméneutique. *Cybergeo : European Journal of Geography, (232)*. http://dx.doi.org/10.4000/cybergeo.3401

Hucy, W. (2003). Mémoires environnementales. *Nature Sciences Sociétés*, *11*(1), 99-102. http://dx.doi.org/10.1016/S1240-1307(03)00015-3

Imel, S. et Stein, D. (2003). Creating Self-Awareness Of Learning That Occurs In Community. Communication présentée à Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. Récupéré de https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/346

Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling & skill*. New York : Routledge.

Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Isenberg, D. J. (1986). Group polarization: A critical review and meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(6), 1141.

Jacques, F. (1979). *Dialogiques: recherches logiques sur le dialogue*. Paris : Presses universitaires de France.

Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité: anthropologie d'un point de vue relationnel*. Paris : Aubier Montaigne.

Jacques, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution: dialogiques II*. Paris : Presses universitaires de France.

Jacques, F. (1987). De la Signifiance. *Revue de Métaphysique et de Morale, 92*(2), 179–218.

Jacques, F. (1991). Argumentation et stratégies discursives. Dans A. Lempereur (dir.), *L'Argumentation-Colloque de Cerisy* (p. 153-171). Liège : Mardaga.

Jacquiot, P. (2007). Comparaison des processus de formation et de diffusion du mouvement écologiste en RFA et en France, SUMMARY. *Cahiers internationaux de sociologie*, (123), 217-244. http://dx.doi.org/10.3917/cis.123.0217

Jalabert, R. (2010). Kairós : un concept opportun pour l'éducation et la formation ? Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève. Récupéré de https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-j/Kairos.pdf/view

Jankowski, F. (2014). La diffusion de savoirs agro-écologiques dans l'état de Oaxaca (Mexique). *Revue d'anthropologie des connaissances*, *83*(3), 619-641. http://dx.doi.org/10.3917/rac.024.0619

Jégoudez, F. (2006). L'élevage de l'homme à la lumière de son éducation. Présentation et critique de la notion nietzschéenne de Züchtung. *Noesis*, (10), 199-214.

Jessop, B. (1998a). L'essor de la gouvernance et ses risques d'échec: le cas du développement économique. *Revue internationale des sciences sociales*, *155*, 31–47.

Jessop, B. (1998b). The rise of governance and the risks of failure: the case of economic development. *International Social Science Journal*, *50*(155), 29-45. http://dx.doi.org/10.1111/1468-2451.00107

Jessop, B. (2000). The Crisis of the National Spatio-Temporal Fix and the Tendential Ecological Dominance of Globalizing Capitalism. *International Journal of Urban and Regional Research*, *24*(2), 323-360. http://dx.doi.org/10.1111/1468-2427.00251

Jessop, B. (2007). From micro-powers to governmentality: Foucault's work on statehood, state formation, statecraft and state power. *Political Geography*, *26*(1), 34-40. http://dx.doi.org/10.1016/j.polgeo.2006.08.002

Jessop, B. (2013). Dynamics of regionalism and globalism: a critical political economy perspective. *Ritsumeikan Social Science Review*, *5*, 3–24.

Jessop, B. et Sum, N.-L. (2000). An Entrepreneurial City in Action: Hong Kong's Emerging Strategies in and for (Inter)Urban Competition. *Urban Studies, 37*(12), 2287-2313. http://dx.doi.org/10.1080/00420980020002814

Jeudy, H.-P. (2008). *La Machinerie patrimoniale*. Belval : Circé.

Jobert, A. (1998). L'aménagement en politique. Ou ce que le syndrome NIMBY nous dit de l'intérêt général. *Politix. Revue des sciences sociales du politique, 11*(42), 67-92. http://dx.doi.org/10.3406/polix.1998.1725

Johnson, P. W. (2012). *Biopiraterie: quelles alternatives au pillage des ressources naturelles et des savoirs ancestraux ?* Paris : Éd. Charles Léopold Mayer.

Joignant, A. et Gaxie, D. (2007). La compétence politique. Nouveaux questionnements et nouvelles perspectives. *Revue française de science politique, 57*(6), 733. http://dx.doi.org/10.3917/rfsp.576.0733

Jollivet, M. (dir.). (1997). *Vers un rural postindustriel: rural et environnement dans huit pays européens*. Paris; Montréal : L'Harmattan.

Jollivet, M. (dir.). (2001). *Le développement durable, de l'utopie au concept: de nouveaux chantiers pour la recherche*. Amsterdam : Elsevier.

Jonas, H. (1990). *Le Principe responsabilité: une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Ed. du Cerf.

Jovchelovitch, S. (2004). Contextualiser les focus groups: comprendre groupes et cultures dans la recherche sur les représentations. *Bulletin de psychologie, 57*(3), 245–252.

Jovchelovitch, S. (2005). La fonction symbolique et la construction des représentations : La dynamique communicationnelle EGO/alter/objet. *HERMÈS*, (41), 51-57. Traduction par B. Orfali.

Joyal, A. (2011). Les interrelations entre développement local et développement durable. Dans L. Dayan, A. Joyal, et S. Lardon (dir.), *L'ingénierie de territoire à l'épreuve du développement durable* (p. 53-72). Paris : L'Harmattan.

Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines: exploration critique des techniques*. Paris : Presses universitaires de France.

Juan, S. (2011). *Transition écologique*. Toulouse : Erès.

Jung, C. G. (1964). *Dialectique de moi et de l'inconscient*. Paris : Gallimard.

Karlovic, L. et Patrick, K. (2003). Environmental adult education: Women living the tensions. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2003*(99), 59-68. http://dx.doi.org/10.1002/ace.110

Kasworm, C. E., Rose, A. D. et Ross-Gordon, J. M. (2010). Adult and Continuing Education as Intellectual Commons. Dans C. Kasworm, A. D. Rose, et J. M. Ross-Gordon (dir.), *Adult and Continuing Education*. Thousand Oaks : Sage.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L' entretien compréhensif*. Paris : Colin.

Keiny, S. et Shachak, M. (1987). Educational model for environmental-cognition development. *International Journal of Science Education, 9*(4), 449-458. http://dx.doi.org/10.1080/0950069870090403

Keith, W. et Cossart, P. (2012). The search for "real" democracy: Rhetorical citizenship and public deliberation in France and the United States, 1870-1940. *Rhetorical citizenship and public deliberation*, 46–60.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Librairie Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *Les actes de langage dans le discours: théories et fonctionnement*. Paris : Colin.

Keucheyan, R. (2010). *Hémisphère gauche: une cartographie des nouvelles pensées critiques*. Paris : Zones.

Keucheyan, R. (2014). *La nature est un champ de bataille essai d'écologie politique*. Paris : La Découverte.

Keucheyan, R. (2016). La lutte des classes dans la nature. Classe, race et environnement en perspective historique. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, (130), 91-104.

Kilgore, D. W. (2001). Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2001*(89), 53-62. http://dx.doi.org/10.1002/ace.8

Kincheloe, J. L. (2005). *Critical constructivism primer*. New York : Peter Lang.

Kincheloe, J. L., Mclaren, P., Steinberg, S., Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). Critical Pedagogy, and Qualitative Research: Moving to the Bricolage. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed., p. 163-177). Thousand Oaks : SAGE.

Kitzinger, J., Markova, I. et Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de psychologie, 57*(3), 237–243.

Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education; andragogy versus pedagogy*. New York : Association Press.

Kooiman, J. (dir.). (1993). *Modern Governance: New Government-Society Interactions*. London : Sage.

Kooiman, J., Bavinck, M., Chuenpagdee, R., Mahon, R. et Pullin, R. (2008). Interactive governance and governability: An introduction. *Journal of Transdisciplinary Environmental Studies, 7*(11), 1-11.

Krasny, M. E., Lundholm, C. et Plummer, R. (dir.). (2013). *Resilience in Social-Ecological Systems: The Role of Learning and Education*. Abingdon, Oxon ; New York : Routledge.

Krieg-Planque, A. (2006). « Formules » et « lieux discursifs » : propositions pour l'analyse du discours politique. (entretien avec Alice Krieg-Planque, par Philippe Schepens). *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (21). Récupéré de http://journals.openedition.org/semen/1938

Krieg-Planque, A. (2009a). À propos des “noms propres d’événement”. Evénementialité et discursivité. *Les carnets du Cediscor*, (11), 77-90.

Krieg-Planque, A. (2009b). *La notion de formule en analyse du discours: cadre théorique et méthodologique*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Krieg-Planque, A. (2010a). La formule “développement durable” : un opérateur de neutralisation de la conflictualité. *Langage et société, 134*(4), 5-29. http://dx.doi.org/10.3917/ls.134.0005

Krieg-Planque, A. (2010b). Un lieu discursif : « Nous ne pourrons pas dire que nous ne savions pas ». Étude d’une mise en discours de la morale. *Mots. Les langages du politique*, (92), 103-120. http://dx.doi.org/10.4000/mots.19571

Krieg-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Paris : Armand Colin.

Kurz, R. (2010). L’expropriation du temps. *http://www.palim-psao.fr*. Récupéré de http://www.palim-psao.fr/article-l-expropriation-du-temps-par-robert-kurz-53605205.html

La Branche, S. (2009). L’insoutenable légèreté environnementale de la participation : Une problématisation. *VertigO- La revue électronique en sciences de l’environnement*, *9*(1). http://dx.doi.org/10.4000/vertigo.8346

Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.

Lachièze-Rey, M. (2013). *Voyager dans le temps la physique moderne et la temporalité*. Paris : Seuil.

Laclau, E., Mouffe, C., Balibar, É. et Abriel, J. (2008). *Hégémonie et stratégie socialiste: vers une politique démocratique radicale*. Besançon : Les Solitaires intempestifs.

Lacy, W. B. et Hendricks, J. (1980). Developmental Models of Adult Life: Myth or Reality. *The International Journal of Aging and Human Development*, *11*(2), 89-110. http://dx.doi.org/10.2190/10M5-W7QX-L6HD-MT8V

Lafitte, J. (1992). *Occupation du sol et Habitat dans le canton d'Aspet au Moyen-Âge*. Mémoire de maîtrise (non présentée), Département d'histoire, Toulouse. Manuscrit soumis pour publication.

Lafitte, J. (2009). *Les mémoires environnementales comme outils d'éducation aux temporalités dans les projets de développement durable, un enjeu d'expertise citoyenne.* (Mémoire de Master). Université de Toulouse II-Le Mirail.

Lafitte, J. (2015a). Les controverses environnementales - Entre conflit et consensus. *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions, 12*, 81-103.

Lafitte, J. (2015b, 24 février). *Participer aux projets des territoires de vie. Et puis ?* Communication présentée à Université populaire (Upop). « L'environnement, "chose publique ?" », Montréal.

Lafitte, J. (2016, mai). *Innovations écosociales d'acteurs habitant dans des territoires ruraux : Entre « territorialités habitantes » et « territorialités instituantes », quels enjeux de savoirs ?* 84e Congrès de l'Acfas (Colloque 550 - Éducation et environnement: Points de rencontre vers une transformation écosociale), Montréal, Québec. Récupéré de http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/84/500/550/c?ancre=4749

Lafitte, J. (2017). Territoire et territorialités : quelles « prises » pour l'éducation relative à l'environnement ? Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne, et B. Bader (dir.), *Repères contemporains. Éducation, environnement, écocitoyenneté* (p. 137-156). Québec : Presses universitaires du Québec.

Lafitte, J., Lefebvre, B. et Milot, N. (2013). Atelier sur la collaboration entre les milieux de production et d'utilisation des connaissances scientifiques dans le champ de la gestion de l'eau et des changements climatiques. Dans L. Lepage et N. Milot (dir.), *Adaptation aux changements climatiques et gestion intégrée de l'eau par bassin versant au Québec : une analyse sociopolitique des défis et des opportunités* (p. 63-103). Montréal : Ouranos-Institut des sciences de l'environnement - UQÀM.

Lafitte, J., Lehrer, J. et Demers, S. (2017). Le ralentissement du chercheur. se : comment résister à la corporization de l'université. Dans *Conference of the Canadian Society for the Study of Education*. Ryerson University, Toronto.

Lahaye, W., Pourtois, J. P. et Desmet, H. (2007). *Transmettre: d'une génération à l'autre*. Paris : Presses universitaires de France.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*. Paris: Fayard/Pluriel.

Laigle, L. (2013). Pour une transition écologique à visée sociétale. *Mouvements*, (75), 135-142. http://dx.doi.org/10.3917/mouv.075.0135

Lajarge, R. (2002). Territoires au pluriel : projets et acteurs en recompositions. *L'information géographique*, *66*(2), 113-132. http://dx.doi.org/10.3406/ingeo.2002.2801

Lajarge, R. (2012). *Territorialités en développement. Contribution aux sciences territoriales, volume 1*. (HDR en géographie-aménagement). Université Grenoble Alpes – UJF., Grenoble.

Lajarge, R., Pecqueur, B., Landel, P.-A. et Lardon, S. (2012). Ressources territoriales : gouvernance et politiques publiques. Récupéré de http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00700760

Lange, E. A. (2010). Environmental Adult Education: A Many-Voiced Landscape. Dans *Handbook of Adult and Continuing Education* (p. 305–315). San Francisco, CA : [s.n.].

Laot, F. (2000). Conflits de rapport au savoir et culture d'organisation: le cas du complexe CUCES-INFA de Nancy. Dans N. Mosconi, J. Beillerot, et C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 225–240). Montréal/Paris : L'Harmattan.

Laot, F. (2009). Formateurs d'adultes et diffusion de la notion de rapport au savoir. Approche socio-historique. Dans *Savoirs en (trans)formation* (p. 163-183). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. http://dx.doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0163

Laot, F. et de Lescure, E. (dir.). (2008). *Pour une histoire de la formation - GEHFA (Groupe d'étude - histoire de la formation des adultes)*. Paris : Harmattan.

Laot, F. et Olry, P. (2004). *Éducation et formation des adultes: histoire et recherches*. Saint-Fons (Rhone) : INRP, Inst. National de Recherche Pédagogique.

Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 311-335). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Laplanche, J., Pontalis, J.-B. et Lagache, D. (1981). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.

Lapostolle, D. (2011). Ingénierie territoriale et référentiels du développement territorial. Dans *la 1ère Conférence Intercontinentale d'Intelligence Territoriale "Interdisciplinarité dans l'aménagement et développement des territoires"* (p. 11). Gatineau. Récupéré de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00960943

Lardon, S., Chia, E. et Rey-Valette, H. (2008). Introduction : Dispositifs et outils de gouvernance territoriale. *Norois. Environnement, aménagement, société*, (209), 7-13. http://dx.doi.org/10.4000/norois.2602

Larrère, C. et Larrère, R. (1997). *La crise environnementale: Paris (France), 13-15 janvier 1994*. Paris : Institut National de la Recherche Agronomique.

Lascoumes, P. (1994). *L'éco-pouvoir: Environnements et politiques*. Paris : La Découverte.

Lascoumes, P. (2004). La Gouvernementalité : de la critique de l'État aux technologies du pouvoir. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, (13-14). Récupéré de https://leportique.revues.org/625

Lascoumes, P. et Le Galès, P. (dir.). (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.

Las Vergnas, O. (2011). *La culture scientifique et les non scientifiques, entre allégeance et transgression de la catégorisation scolaire* (Mémoire de HDR). Université de Nanterre - Paris X. Récupéré de https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00640582/

Las Vergnas, O. (2012). L'institutionnalisation de la « culture scientifique et technique », un fait social français (1970 – 2010). *Savoirs, 27*(3), 9-60. http://dx.doi.org/10.3917/savo.027.0009

Latouche, S. (2003a). *Justice sans limites: le défi de l'éthique dans une économie mondialisée*. Paris : Fayard.

Latouche, S. (2003b). L'oxymore de l'économie solidaire. *Revue du MAUSS, no 21*(1), 145-150. http://dx.doi.org/10.3917/rdm.021.0145

Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte. Récupéré de https://doi.org/10.3406/sotra.1994.2196

Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail, 36*(4), 587-607.

Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes: essai d'anthropologie symétrique.* Paris : La Découverte.

Latour, B. (1999). *Politiques de la nature: Comment faire entrer les sciences en démocratie*. Paris : La Découverte.

Latour, B. (2001a). *Le métier de chercheur: Regard d'un anthropologue*. Paris : Quae.

Latour, B. (2001b). *L'espoir de Pandore: Pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris : La Découverte.

Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence: une anthropologie des modernes*. Paris : la Découverte.

Latour, B. (2017). *Où atterrir ? Comment s'orienter en politique*. Paris : La Découverte.

Laurens, S. et Roussiau, N. (2002). *La mémoire sociale: identités et représentations sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lavelle, S. (2016). La pensée post-dialogique. Dans S. Lavelle, R. Lefebvre, et M. Legris (dir.), *Critiques du dialogue: Discussion, traduction, participation* (p. 91-140). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lavelle, S., Lefebvre, R. et Legris, M. (dir.). (2016). *Critiques du dialogue: Discussion, traduction, participation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lavigne-Delville, P. (2011a). Du nouveau dans la « participation » ? : populisme bureaucratique, participation cachée et impératif délibératif. Dans E. Jul-Larsen, P.-J. Laurent, P.-Y. Le Meur, et E. Leonard (dir.), *Une anthropologie entre pouvoirs et histoire : conversations autour de l'oeuvre de Jean-Pierre Chauveau* (p. 161-188). Paris/Marseille/Uppsala : Karthala/IRD/APAD. Récupéré de http://hal.ird.fr/ird-00690627

Lavigne-Delville, P. (2011b). *Vers une socio-anthropologie des interventions de développement comme action publique* (mémoire pour l'HDR). Université Lumière - Lyon II. Récupéré de https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00683177

Lazzarotti, O. (2006a). Habiter, aperçus d'une science géographique. *Cahiers de géographie du Québec*, *50*(139), 85. http://dx.doi.org/10.7202/012936ar

Lazzarotti, O. (2006b). *Habiter: la condition géographique*. Paris : Belin.

Le Bart, C. (2008). Les bulletins municipaux, une contribution ambiguë à la démocratie locale. Dans A. Mercier (dir.), *La communication politique* (p. 119-124). Paris : CNRS Éditions.

Le Bart, C. et Lefebvre, R. (2005). Introduction. Une nouvelle grandeur politique ? Dans C. Le Bart et R. Lefebvre (dir.), *La proximité en politique: usages, rhétoriques, pratiques* (p. 11-30). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Le Floch, S. (2012). Le riverain, le citoyen et l'habitant : trois figures de la participation dans la turbulence éolienne. *Natures Sciences Sociétés*, *19*(4), 344-354. http://dx.doi.org/10.1051/nss/2011165

Le Floch, S., Devanne, A.-S. et Deffontaines, J.-P. (2005). La « fermeture du paysage » : au-delà du phénomène, petite chronique d'une construction sociale. *L'Espace géographique*, *34*(1), 49-64.

Le Galès, P. (2004). Gouvernance. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 242-249). Paris : Presses de Sciences Po.

Le Goff, J. (2017). Des effets des discours positifs sur les angoisses liées au changement climatique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *24*(24), 145-156. http://dx.doi.org/10.3917/nrp.024.0145

Le Moigne, J.-L. (1994). *La théorie du système général: théorie de la modélisation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Le Moigne, J.-L. (2000). Les trois temps de la modelisation des écosystèmes : l'entropique, l'anthropique et le téléologique. Dans M. Barrué-Pastor et G. Bertrand (dir.), *Les temps de l'environnement* (p. 41-52). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

LeBlanc, P. (2013). *La ruralité en Abitibi-Témiscamingue: Visions multiples* (Rapport de recherche). Chaire Desjardins en développement des petites collectivités (UQAT). Récupéré de https://depot.erudit.org/id/003839dd?

Lebreton, J.-D. et Vindimian, É. (2017). Une recherche pour la transition écologique et solidaire. *Natures Sciences Sociétés*, S1-S2. http://dx.doi.org/10.1051/nss/2017047

Lebrun-Paré, F. (2016). Initiatives de transition : un laboratoire social. *Relations*, (786), 21-22.

Lebrun-Paré, F. (2018). *Articuler écologisme et émancipation : la dimension critique et politique d'une initiative citoyenne de transition socioécologique* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Leca, J. (2012). L'état entre politics, policies et polity. *Gouvernement et action publique, 1*(1), 59-82. http://dx.doi.org/10.3917/gap.121.0059

Lee, E. et Krasny, M. E. (2015). The role of social learning for social-ecological systems in Korean village groves restoration. *Ecology and Society, 20*(1), 42.

Lee, M. (2003). Conceptualizing the new governance: a new institution of social coordination. Dans *Institutional Analysis and Development Mini-Conference in May*. Indiana University, Bloomington. Récupéré de citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.202.1474&rep=rep1&type=pdf

Lefebvre, H. (1971). *L'idéologie structuraliste*. Paris : Anthropos.

Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris : Anthropos.

Lefebvre, R. (2007). Les élus : des acteurs peu dialogiques du débat public. Dans D. Revel, C. Blatrix, L. Blondiaux, M. Revel, J.-M. Fourniaux, B. Hériard-Dubreuil, et R. Lefebvre (dir.), *Le débat public : une expérience française de démocratie participative* (p. 207-218). Paris : La Découverte.

Leff-Zimmerman, E. (2005). Savoir environnemental : épistémologie, rationalité et dialogue de savoirs – Enjeux et défis pour l'éducation. Dans L. Sauvé, I. Orellana, et É. van Steenberghe (dir.), *Actes du 72ème Colloque de l'ACFAS, «Le croisement des savoirs au coeur des recherches en éducation relative à l'environnement»* (Vol. 104, p. 49-65). ACFAS : Montréal.

Lefort, C. (1981). *L'invention démocratique.* Paris : Fayard.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Léger, D. et Hervieu, B. (1979). *Le retour a la nature: au fond de la forêt ... L'État.* Paris : Éditions du Seuil.

Lelli, L. (2000). *Le paysage ordinaire : l'exemple du Nord-Comminges (Haute-Garonne - France). Essai méthodologique et pratique* (Thèse de doctorat). Toulouse 2. Récupéré de http://www.theses.fr/2000TOU20021

Lelli, L. (2003). La photographie de paysage comme outil de mobilisation des acteurs pour un projet de territoire. Dans B. Debarbieux et S. Lardon (dir.), *Les figures du projet territorial* (p. 183–191). Paris : Éditions de l Aube/Datar.

Lelli, L. (2004). Racontes-moi ton paysage, je te dirai où tu habites. *Revue d'Auvergne*, (571), 273-284.

Lelli, L. et Paradis, S. (2005). Analyse critique d'un dispositif méthodologique de diagnostic paysager : le cas du bassin versant du Cérou (Tarn, Midi-Pyrénées). *Géocarrefour, 80*(2), 123-130. http://dx.doi.org/10.4000/geocarrefour.1048

Lellouche, S. (1999, mai). L'invention du politique. Rencontre avec Claude Lefort. *Sciences Humaines*, (94). Récupéré de https://www.scienceshumaines.com/l-invention-du-politique-rencontre-avec-claude-lefort_fr_10814.html

Lemoisson, P. et Passouant, M. (2012). Un cadre pour la construction interactive de connaissances lors de la conception d'un observatoire des pratiques territoriales. *Cahiers Agricultures*, *21*(1), 11–17.

Lepage, L., Gauthier, M. et Champagne, P. (2003). Le projet de restauration du fleuve Saint-Laurent: de l'approche technocratique à l'implication des communautés riveraines. *Sociologies pratiques*, *7*, 65–89.

Lepage, L., Milot, N., Choquette, A., Lafitte, J., Larivière, V., Larocque, J., Lefebvre, B., Marquet, V. et Veret, A. (2013). *Adaptation aux changements climatiques et gestion intégrée de l'eau par bassin versant au Québec : une analyse sociopolitique des défis et des opportunités* (Rapport de recherche). Montréal: Institut des sciences de l'environnement : Réalisé dans le cadre du Plan d'action 2006-2012 sur les changements climatiques du Gouvernement du Québec. Récupéré de https://www.ouranos.ca/publication-scientifique/RapportLepageMilot2013_FR.pdf

Lerbet, G. (1993a). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.

Lerbet, G. (1993b). *Système, personne et pédagogie: une nouvelle voie pour l'éducation*. Paris : ESF.

Lerbet, G. et Pineau, G. (1986). *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines.* Paris : L'Harmattan. Récupéré de http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=12115589

Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole. [I] Technique et langage*. Paris : Albin Michel.

Leroi-Gourhan, A. (1965). *Le geste et la parole. [II] Mémoire et rythmes*. Paris : Albin Michel.

Lescureux, F. (2005). Aperçu de l'agriculture désirée dans les campagnes en projet du Nord-Pas-de-Calais à travers le prisme des chartes de développement durable des Pays (p. 87-103). Communication présentée à Colloque « Faire campagne », 17-18 mars, 87-103 p., Rennes. Récupéré de http://eso.cnrs.fr/spip.php?article407

Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes: éléments d'analyse*. Paris : Presses universitaires de France.

Lesourd, F. (2001). Ecoformation et apprentissage au long cours par les rythmes de l'environnement. *Éducation permanente*, *3*(148), 255-265.

Lesourd, F. (2006a). Des temporalités éducatives [Note de synthèse]. *Pratiques de formation/Analyses*, (51–52), 9-72.

Lesourd, F. (2006b). Éducation, santé et temporalités. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *39*(1), 55-73.

Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition: éducation et tournants de vie*. Paris : Economica-Anthropos.

Lévêque, Christian et van der Leeuw, S. (dir.). (2003). *Quelles natures voulons-nous ?: pour une approche socio-écologique du champ de l'environnement*. Paris: Elsevier.

Lévêque, Chritian, Muxart, T., Abbadie, L., Weill, A. et Leeuw, S. van der. (2003). L'anthroposystème : entité structurelle et fonctionnelle des interactions sociétés - milieux. Dans Christian Lévêque et S. van der Leeuw (dir.), *Quelles natures voulons-nous ?: pour une approche socio-écologique du champ de l'environnement* (p. 110-129). Paris : Elsevier.

Levinson, D. J. (1978). Growing up with the dream. *Psychology Today*, *11*(8), 20–34.

Levinson, D. J. (1980). Toward a conception of the adult life course. Dans N. J. Smelser et E. H. Erikson (dir.), *Themes of work and love in adulthood* (p. 265–290). Cambridge : Harvard University Press.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American psychologist*, *41*(1), 3.

Levinson, D. J. (1996). *The Seasons of a Woman's Life*. New York : Ballantine Books.

Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levision, M. H. et Mckee, B. (1978). *The season of Man's life*. New York : Ballantine.

Lévy, J. (1994a). *L'Espace légitime. Sur la dimension géographique de la fonction politique*. Paris : Les Presses de Sciences Po.

Lévy, J. (1994b). Oser le désert ? Des pays sans paysans. *Sciences Humaines*, (hors série 4), 6-9.

Lévy, J. (1998). Espace et temps : une fausse symétrie. *Espaces Temps*, *68*(1), 16-30. http://dx.doi.org/10.3406/espat.1998.4052

Lévy, J. (1999). *Le tournant géographique : penser l'espace pour lire le monde*. Paris : Belin.

Lévy, J. (2003). Milieu. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 617-620). Paris : Belin.

Lévy, J. (dir.). (2004). *Échelles de l'habiter*. Paris : PUCA.

Lévy, J. (2008). *Échelles de l'habiter*. La Défense : Plan urbanisme construction architecture.

Lévy, J. (2009). Commencer par les fins. La complexité fondatrice du social. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, *4*(2), 13-34.

Lévy, J. (2013a). Campagne. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 884–885). Paris : Belin.

Lévy, J. (2013b). Dimension. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 281-282). Paris : Belin.

Lévy, J. (2013c). Historicité. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. 506-507). Paris : Belin.

Lévy, J. (2013d). Légitimité. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 602). Paris: Belin.

Lévy, J. (2013e). Prégnace/saillance. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 813-814). Paris: Belin.

Lévy, J. (2013f). *Réinventer la France: Trente cartes pour une nouvelle géographie*. Paris : Fayard. Récupéré de http://clio-cr.clionautes.org/IMG/article_PDF/R-inventer-la-France-trente-cartes-pour-une-nouvelle-g-ographie_a4610.pdf

Lévy, J. (2013g). Rural. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 884–885). Paris : Belin.

Lévy, J. et Emelianoff, C. (2014). Environnement. *Espacetemps.net*. Récupéré de http://www.espacestemps.net/articles/environnement/

Lévy, J. et Lussault, M. (dir.). (2003). *Dictionnaire de la géographie*. Paris: Belin.

Lévy, J. et Lussault, M. (dir.). (2013a). *Dictionnaire de la géographie* (Nouvelle édition revue et augmentée). Paris : Belin.

Lévy, J. et Lussault, M. (2013b). Habiter. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 480-481). Paris : Belin.

Liberman, N. et Trope, Y. (2008). The psychology of transcending the here and now. *Science*, *322*(5905), 1201–1205. http://dx.doi.org/10.1126/science.1161958

Limoges, C., Anderson, F., Pronovost, D., Charron, D., Francoeur, E., Hoffman, E. et Cambrosio, A. (1993). Les risques associés au largage dans l'environnement d'organismes génétiquement modifiés: analyse d'une controverse. *Cahiers de recherche sociologique,* (21), 17–52.

Limoges, C. et Doray, P. (1994). Le débat public comme apprentissage social et comme régulation constituante: le cas de l'environnementalisation. Dans *Actes du colloque international de Montréal: Quand la science se fait culture*. Récupéré de http://www.cirst.uqam.ca/PCST3/PDF/Communications/LIMOGES%20et%20al.pdf

Lincoln, Y. S. (1995). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. *Qualitative Inquiry*, *1*(3), 275-289. http://dx.doi.org/10.1177/107780049500100301

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (p. 97-128). Thousand Oaks, CA : SAGE.

Lipset, S. M., Trow, M. A. et Coleman, J. S. (2004). Union democracy. The internal politics of the international typographical union. Dans R. K. Yin (dir.), *The Case Study Anthology* (p. 113-124). Thousand Oaks, CA : Sage.

Litinetskaia, M. (2013). Déni, négation et dénégation : aspects psychopathologiques et cas cliniques. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, *171*(7), 485-489. http://dx.doi.org/10.1016/j.amp.2013.05.002

Lochard, Y. et Simonet-Cusset, M. (2003). Entre science et politique : les politiques du savoir dans le monde associatif. *Lien social et Politiques*, (50), 127-134. http://dx.doi.org/10.7202/008283ar

Lolive, J. (2010). Mobilisations environnementales. Dans O. Coutard et J.-P. Lévy (dir.), *Écologies urbaines* (p. 276-302). Paris : Economica-Anthropos. Récupéré de (hal-00978154)

Lorenzoni, I., Pidgeon, N. F. et O'Connor, R. E. (2005). Dangerous Climate Change: The Role for Risk Research. *Risk Analysis*, *25*(6), 1387-1398. http://dx.doi.org/10.1111/j.1539-6924.2005.00686.x

Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe : l'enquête dialogique. Étude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment. *Activités*, *06*(6-1). http://dx.doi.org/10.4000/activites.2154

Luckmann, T. (1983). Common sense, science and the specialization of knowledge. *Phenomenology+ Pedagogy*, *1*(1), 59–73.

Luginbühl, Y. (2006). Les représentations et leurs interactions avec le milieu. Introduction. Dans C. Beck, Y. Luginbühl, et T. Muxart (dir.), *Temps et espaces des crises de l'environnement* (p. 243-247). Versailles : Quæ.

Luhtakallio, E. et Eliasoph, N. (2014). Ethnography of Politics and Political Communication. Dans K. Kenski et K. H. Jamieson (dir.), *The Oxford Handbook of Political Communication*. Oxford : Oxford University Press.

Lussault, M. (1996a). *L'espace en actions: de la dimension spatiale des politiques urbaines* (Habilitation à Diriger des Recherches - vol 1). Université François Rabelais, Tours.

Lussault, M. (1996b). L'espace pris aux mots. *Le Débat*, *92*(5), 99-110. http://dx.doi.org/10.3917/deba.092.0099

Lussault, M. (1998). Images (de la ville) et politique territoriale. *Revue de géographie de Lyon*, *73*(1), 45-53. http://dx.doi.org/10.3406/geoca.1998.4802

Lussault, M. (2001). Temps et récit des politiques urbaines. Dans T. Paquot (dir.), *Le quotidien urbain: essais sur les temps des villes* (p. 145-166). Paris : La Découverte/Institut des Villes.

Lussault, M. (2005). Préface. Vers une éthique de l'espace habité. Dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottereau, et A. Moneyron (dir.), *Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 11-20). Paris: L'Harmattan.

Lussault, M. (2007). *L'Homme spatial : La construction sociale de l'espace humain*. Paris : Seuil.

Lussault, M. (2013a). Actant. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 51-52). Paris: Belin.

Lussault, M. (2013b). Acteur. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 52-55). Paris : Belin.

Lussault, M. (2013c). Contexte. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 228). Paris: Belin.

Lussault, M. (2013d). Dispositif spatial légitime. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 287-288). Paris: Belin.

Lussault, M. (2013e). Foucault. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 406-409). Paris: Belin.

Lussault, M. (2013f). Nature. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 708-711). Paris : Belin.

Lussault, M. (2013g). Récit. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 841-844). Paris : Belin.

Lussault, M. (2013h). Temps. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 988–992). Paris : Belin.

Lussault, M. (2015). L'expérience de l'habitation. *Annales de géographie*, *N° 704*(4), 406-423.

Lyotard, J.-F. (1983). *Le différend*. Paris : Ed. de Minuit.

Maass, M. et Equihua, M. (2015). Earth Stewardship, Socioecosystems, the Need for a Transdisciplinary Approach and the Role of the International Long Term Ecological Research Network (ILTER). Dans R. Rozzi, F. S. Chapin III, J. B. Callicott, S. T. A. Pickett, M. E. Power, J. J. Armesto, et R. H. May Jr. (dir.), *Earth Stewardship: Linking Ecology and Ethics in Theory and Practice* (p. 217-233). New York : Springer.

Maingueneau, D. (1984). *Genèse du discours*. Bruxelles : P. Mardaga.

Maingueneau, D. (2009). *Les Termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours une introduction*. Paris : A. Colin.

Mairie d'Aspet. (2007, 1 novembre). Aspet. Agenda 21. 66 propositions pour bâtir le 21e siècle. Atelier Fauré-Turner. Récupéré de https://www.mairie-aspet31.fr/fr/tourisme/developpement-durable.html

Malm, A. et Hornborg, A. (2014). The geology of mankind? A critique of the Anthropocene narrative. *The Anthropocene Review*, *1*(1), 62-69. http://dx.doi.org/10.1177/2053019613516291

Mandada, L. (2013). Traduction. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 1022-1024). Paris : Belin.

Manin, B. (2002). L'idée de démocratie délibérative dans la science politique contemporaine. Introduction, généalogie et éléments critiques. Entretien avec Bernard Manin. *Politix, 15*(57), 37-55.

Manning, K. (1997). Authenticity in Constructivist Inquiry: Methodological Considerations Without Prescription. *Qualitative Inquiry, 3*(1), 93-115. http://dx.doi.org/10.1177/107780049700300105

Marignac, Y. (2007). La professionnalisation de l'expertise citoyenne. Communication présentée à dans le cadre du colloque « La politique et la gestion des risques : vues françaises et vues britanniques » par le Conseil franco-britannique avec le concours de l'Institut du Développement Durable et des Relations Internationales, Paris. Récupéré de http://www.global-chance.org/La-professionnalisation-de-l-expertise-citoyenne

Marková, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale: Dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de Psychologie, 57*(3), 231-236.

Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Martin, E. et Ouellet, M. (2014). *La tyrannie de la valeur: débats pour le renouvellement de la théorie critique*. Montréal : Écosociété.

Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis, 1*(3), 55. http://dx.doi.org/10.7202/1012563ar

Martuccelli, D. (2005). Les trois voies de l'individu sociologique. *Revue électronique des sciences humaines et sociales.* Récupéré de https://www.espacestemps.net/articles/trois-voies-individu-sociologique/

Marx, K. (1993). *Le Capital*. Paris : PUF.

Mathieu, N. (1998). La notion de rural et les rapports ville-campagne en France Les années quatre-vingt-dix. *Économie rurale, 247*(1), 11-20. http://dx.doi.org/10.3406/ecoru.1998.5029

Mathieu, N. (2006). La géographie rurale française face à l'utopie du développement durable: quelles réactions, quelles perspectives? *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (41), 39-68.

Mathieu, N. (2010). Le concept de mode d'habiter à l'épreuve du développement durable. *Académie d'agriculture de France, 4*(96), 41-55.

Mathieu, N. (2012a). Le mode d'habiter. À l'origine d'un concept. Dans A. Morel-Brochet et N. Ortar (dir.), *La Fabrique des modes d'habiter. Hommes, lieux et milieux de vie* (p. 35-53). Paris : L'Harmattan. Récupéré de http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00740145

Mathieu, N. (2012b). L'interdisciplinarité entre natures et sociétés, vingt ans après : le point de vue d'une géographe engagée. *Ecologie & politique, 45*(2), 71-81. http://dx.doi.org/10.3917/ecopo.045.0071

Mathieu, N. (2014). Mode d'habiter : un concept à l'essai pour penser les interactions hommes-milieux. Dans R. Chenorkian et S. Robert (dir.), *Les interactions hommes-milieux. Questions et pratiques de la recherche en environnement* (p. 97-130). Versailles : Quae. Récupéré de http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01010214

Mathieu, N., Morel-Brochet, A., Blanc, N., Gajewski, P., Grésillon, L., Hebert, F., Hucy, W. et Raymond, R. (2004). Habiter le dedans et le dehors : la maison ou l'Eden rêvé et recréé. *Strates. Matériaux pour la recherche en sciences sociales,* (11). Récupéré de http://strates.revues.org/430

Matoug, A. (2004). *Éducation et temporalités*. Paris : L'Harmattan.

May, J. et Thrift, N. J. (2003). *TimeSpace geographies of temporality*. London/New York : Routledge. Récupéré de http://site.ebrary.com/id/10070697

Mazeaud, A. et Nonjon, M. (2017). Les enseignements d'une comparaison manquée. Les professionnels de la participation en France et au Québec. *Politix,* (120), 61-86. http://dx.doi.org/10.3917/pox.120.0061

Mazeaud, A., Nonjon, M. et Parizet, R. (2016). Les circulations transnationales de l'ingénierie participative. *Participations*, (14), 5-35. http://dx.doi.org/10.3917/parti.014.0005

McGinnis, M. V. (1999). *Bioregionalism*. London/New York : Routledge.

Melchior, J.-P. (2013). Accélération des réformes et nouvelles contraintes temporelles dans l'enseignement supérieur et la recherche. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, (17). http://dx.doi.org/10.4000/temporalites.2489

Melé, P. (2009). Identifier un régime de territorialité réflexive. Dans M. Vanier (dir.), *Territoires, territorialité, territorialisation ; controverses et perspectives* (p. 45-55). Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Récupéré de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00189874/document

Mendras, H. (1988). *La seconde révolution française: 1965-1984.* Paris : Gallimard.

Mercier, A. (dir.). (2008a). *La communication politique*. Paris : CNRS Éditions.

Mercier, A. (2008b). Repérage de la communication politique. Dans A. Mercier (dir.), *La communication politique* (p. 7-27). Paris : CNRS Éditions.

Mermet, L. (2006). La « concertation » : un terme flottant pour un domaine mouvant ? *Négociations*, *5*(1), 75-79. http://dx.doi.org/10.3917/neg.005.0075

Merriam, S. B. (dir.). (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (1991). How Research Produces Knowledge. Dans J. M. Peters et P. Jarvis (dir.), *Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (1998a). Case Studies as Qualitative Research. Dans S. B. Merriam, *Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from « Case study research in education »* (p. 26-43). San Francisco : Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (1998b). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2001*(89), 3-14. http://dx.doi.org/10.1002/ace.3

Merriam, S. B. (dir.). (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis* (1re éd.). San Francisco : Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (3e éd.). San Francisco : Jossey-Bass.

Merriam, S. B., Caffarella, Rosemary Shelly et Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco (Calif.) : Jossey-Bass. (00003).

Merrifield, A. (2001). Le savoir situé et l'exploration: retours sur les "expéditions géographiques" de W. Bunge. Dans J.-F. Staszak, B. Collignon, C. Chivallon, B. Debarbieux, I. Géneau, et C. Hancock (dir.), *Géographies anglo-saxonnes: tendances contemporaines* (p. 139–150). Paris : Belin.

Métailié, J.-P. (2001). Les mémoires invisibles de l'environnement. Avant-propos. *Sud-Ouest européen. Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, (11), 1-2.

Métailié, J.-P. (2005). L'homme et la montagne: pastoralisme, métallurgie et forêts dans les Pyrénées. Dans C. Vergnolle-Mainar et B. Dessailly (dir.), *Environnement et sociétés : territoires, risques, développement, éducation* (p. 65–73). Toulouse : Scéren - CRDP Midi-Pyrénées.

Métailié, J.-P. (2006). La « dégradation des montagnes » au XIXe siècle dans les Pyrénées. Dans C. Beck, Y. Luginbühl, et T. Muxart (dir.), *Temps et espaces des crises de l'environnement* (p. 191-210). Nancy : Quae.

Métailié, J.-P. et Bertrand, G. (2006). *Les mots de l'environnement*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Michel-Guillou, É. (2014). La représentation sociale du changement climatique : enquête dans le sens commun, auprès de gestionnaires de l'eau, Social representation of climate change. A survey among lay people, with water managers. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *Numéro 104*(4), 647-669. http://dx.doi.org/10.3917/cips.104.0647

Michel-Guillou, É., Richard, I. et Weiss, K. (2017). Évaluation locale d'un problème global : la représentation sociale du changement climatique en France et au Groenland. *Bulletin de psychologie, Numéro 548*(2), 117-129. http://dx.doi.org/10.3917/bupsy.548.0117

Michelin, Y. (1998). Des appareils photo jetables au service d´un projet de développement : représentations paysagères et stratégies des acteurs locaux de la montagne thiernoise. *Cybergeo : European Journal of Geography*. http://dx.doi.org/10.4000/cybergeo.5351

Michelin, Y., Deffontaines, J.-P. et Prod'homme, J.-P. (2001). Le paysage, un levier du développement local. Dans J.-P. Deffontaines et J.-P. Prod'homme, *Territoires et acteurs du développement local. De nouveaux lieux de démocratie* (p. 119–132). La Tour d'Aigues: L'aube.

Michon, P. (2007). *Les rythmes du politique: démocratie et capitalisme mondialisé*. Paris : Prairies ordinaires.

Micoud, A. (1997). L'ecologie et le mythe de la Vie. Dans C. Larrère et R. Larrère, *La crise environnementale: Paris (France), 13-15 janvier 1994* (p. 17-29). Paris : Institut National de la Recherche Agronomique.

Miermont, J. (1993). *Ecologie des liens: essai*. Paris : ESF.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2010). *Analyse des données qualitatives: Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.

Miles, M., Hlady-Rispal, M. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Millenium Ecosystem Assessment (MEA). (2005). *Ecosystems and human well-being: our human planet : summary for decision-makers*. Washington, DC : Island Press.

Milot, N. (2009). Institutionnaliser la collaboration : planifier le recours aux approches collaboratives en environnement. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, *9*(1). http://dx.doi.org/10.4000/vertigo.8542

Milot, N. (2012). La gouvernance à l'épreuve des enjeux environnementaux et des exigences démocratiques. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*. Récupéré de http://journals.openedition.org/vertigo/12722

Milot, N. et Lepage, L. (2010). Analyse organisationnelle de la gestion de l'eau par bassin versant au Québec: Ajustements et tensions. *Politique et Sociétés*, *29*(2), 83. http://dx.doi.org/10.7202/045168ar

Milot, N. et Lepage, L. (2011). La gouvernance environnementale : une notion polysémique. Dans E. Duchemin (dir.), *La gouvernance à l'épreuve des enjeux environnementaux et des exigences démocratiques* (p. 9-15). Montréal, Québec : Les éditions en environnement VertigO. Récupéré de http://vertigo.hypotheses.org/1072

Milot, N., Létourneau, A. et Lepage, L. (2015). La gestion de l'eau par bassin versant au Québec : d'une théorie à sa pratique par les acteurs locaux. *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement*, (25-26). http://dx.doi.org/10.4000/tem.2803

Mitchell, K. (2016). Neoliberalism and citizenship. Dans S. Springer, K. Birch, et J. MacLeavy (dir.), *Handbook of neoliberalism* (p. 118-129). London : Routledge.

Moirand, S. (2007). Discours, mémoires et contextes: à propos du fonctionnement de l'allusion dans la presse. *Corela. Cognition, représentation, langage*, (HS-6). http://dx.doi.org/10.4000/corela.1567

Moneyron, A. (2001). Vers une alternance écosociologique: écosavoirs des bergers transhumants. *Éducation permanente*, (148), 267–277.

Moneyron, A. (2003). *Transhumance et eco-savoir: reconnaissance des alternances écoformatives*. Paris : Harmattan.

Moneyron, A. et Blouet, A. (2005). Ecosavoir et formation experientielle dans les metiers de l'agriculture. Dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottereau, et A. Moneyron (dir.), *Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 165-175). Paris : L'Harmattan.

Montlibert, C. (1966). *Les Aspirations à la promotion: étude faite sur les auditeurs de promotion supérieure du C.U.C.E.S. [Centre universitaire de coopération économique et sociale]* (These de doctorat). Centre universitaire de coopération économique et sociale, Institut national pour la formation des adultes.

Moore, J. W. (2016). *Anthropocene or Capitalocene?: Nature, History, and the Crisis of Capitalism*. Oakland, CA : PM Press.

Mora, O. (2008). *Les nouvelles ruralités à l'horizon 2030: des relations villes-campagnes en émergence?* Versailles : Quæ.

Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie: une méthode vécue comme une expérience de chercheur. *Recherches Qualitatives, hors série*(15), 497–511.

Morel-Brochet, A. et Ortar, N. (dir.). (2012). *La fabrique des modes d'habiter : homme, lieux et milieux de vie ?* Paris : L'Harmattan.

Morin, E. (2004). *Ethique, 6*. Paris : Seuil.

Morvan, A. (2011). *Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne* (Thèse de doctorat). Paris 8. Récupéré de http://www.theses.fr/2011PA083546

Mosconi, N. (1996a). Famille et construction du rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 99-118). Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N. (1996b). Relation d'objet et rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 75-97). Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. Dans N. Mosconi, J. Beillerot, et C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 59–116). Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (dir.). (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1984a). Introduction : le domaine de la psychologie sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (dir.). (1984b). *Psychologie sociale*. Paris : Presse universitaires de France.

Moscovici, S. et Marková, I. (2000). Ideas and their development: A dialogue between Serge Moscovici and Ivana Marková. Dans S. Moscovici (dir.), *Social representations. Explorations in social psychology* (p. 224–286). Londres : Polity Press.

Moscovici, S. et Vignaux, G. (1994). Le concept de thêmata. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 25–72). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Moser, G. et Weiss, K. (2003). *Espaces de vie: aspects de la relation homme-environnement*. Paris : A. Colin.

Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research, 66*(3), 745–758.

Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. London/New York : Verso.

Mouffe, C. (2013). *Agonistics: thinking the world politically*. London/New York : Verso.

Muller, P. (1985). Un schéma d'analyse des politiques sectorielles. *Revue française de science politique, 35*(2), 165-189. http://dx.doi.org/10.3406/rfsp.1985.396182

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique, 50*(2), 189–208.

Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique: structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, *55*(1), 155–187.

Muller, P. (2010). Référentiel. Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, *3e éd., actualisée et augmentée* (p. 555-562). Paris : Presses de Sciences Po. Récupéré de https://www.cairn.info/dictionnaire-des-politiques-publiques--9782724611755-p-555.htm

Muller, P. (2018). *Les politiques publiques* (12e édition). Paris : Presses universitaires de France.

Münster, A. (1998). *Le principe « discussion »: Habermas, ou, le tournant langagier et communicationnel de la theorie critique*. Paris : Kimé.

Musca, G. (2006). Une stratégie de recherche processuelle : l'étude longitudinale de cas enchâssés. *M@n@gement*, *9*(3), 153-176.

Nafti-Malherbe, C. et Samson, G. (2013). Rapport au savoir. *Esprit Critique; Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, *17*. Récupéré de http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf

Nataf, A. (1985). *Jung*. Paris : MA Editions.

Nesbit, T. et Wilson, A. L. (2010). Class and place in adult and continuing education. Dans C. B. Kasworm, A. D. Rose, et J. M. Ross-Gordon, *Handbook of adult and continuing education* (p. 389–397). London : Sage.

Neugarten, B. L. (1979). Time, age, and the life cycle. *The American Journal of Psychiatry*, *136*(7), 887-894. http://dx.doi.org/10.1176/ajp.136.7.887

Neveu, C. (2009). De l'habitant au citoyen. *Problèmes politiques et sociaux*, (959), 29-32.

Neveu, C. (2011). Habitants, citoyens: interroger les catégories. Dans M.-H. Bacqué et Y. Sintomer (dir.), *La démocratie participative: histoires et généalogies* (p. 39–50). Paris : La Découverte.

Newig, J. et Fritsch, O. (2009). Environmental governance: participatory, multi-level – and effective? *Environmental Policy and Governance*, *19*(3), 197-214. http://dx.doi.org/10.1002/eet.509

Nez, H. (2011). Nature et légitimités des savoirs citoyens dans l'urbanisme participatif : Une enquête ethnographique à Paris. *Sociologie*, *2*(4), 387-404.

Nocon, H. et Cole, M. (2006). School's Invasion Of « After-School »: Colonization, Rationalization, Or Expansion Of Access? *Counterpoints*, *249*, 99-121.

Nora, P. (1997). *Les lieux de mémoire.* Paris : Gallimard.

Ohnet, J.-M. (2013). Décentralisation. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 246-247). Paris : Belin.

Ollagnon, H. (2006). La gestion de la biodiversité: quelles stratégies patrimoniales? *Responsabilité et environnement (Annales des Mines)*, (44), 50–58.

Ollitrault, S. (2001). Les écologistes français, des experts en action, Abstract. *Revue française de science politique*, *51*(1), 105-130. http://dx.doi.org/10.3917/rfsp.511.0105

Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement: signification, dynamique, enjeux*. Université du Québec à Montréal, Montréal.

Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. Dans L. Sauve, I. Orellana, et É. van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement-Un croisement de savoirs* (Vol. 104, p. 67-84). Acfas : Montréal. Récupéré de http://www.centrere.uqam.ca/public_html/archive_site_Chaire-ERE_2001-2011/pdf/ComApprentOrellana.2005.pdf

Orellana, I., Lucie, L., Marleau, M.-È. et Labrana, R. (2008). La recherche critique en éducation relative à l'environnement au sein du mouvement de résistance sociale face au projet minier Pascua Lama. *Éducation relative à l'environnement: Regards–Recherches–Réflexions*, *7*, 23–47.

Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. New York : SUNY Press.

Ost, F. (2001). Comment penser la durabilité dans une culture instantanéiste? Dans M. Jollivet (dir.), *Le développement durable, de l'utopie au concept: de nouveaux chantiers pour la recherche* (p. 83–96). Paris : Elsevier.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. New York : Cambridge University Press.

Ostrom, E. (2005). *Understanding institutional diversity*. Princeton : Princeton University Press.

Ostrom, E. (2009). A General Framework for Analyzing Sustainability of Social-Ecological Systems. *Science*, *325*(5939), 419-422. http://dx.doi.org/10.1126/science.1172133

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Papy, F. et Mathieu, N. (2008). Introduction au colloque. Dans *colloque du 8/11/2008*. Académie d'agriculture de France. Récupéré de https://www.academie-agriculture.fr/actualites/academie/colloque/academie/habitants-des-nouveaux-territoires-ruraux-vivre-ensemble

Papy, F., Mathieu, N. et Ferault, C. (dir.). (2012). *Nouveaux rapports à la nature dans les campagnes*. Versailles : Quae.

Partoune, C. (2012). Développer une intelligence commune du territoire. *Education relative à l'environnement-Regards, recherches, réflexions*, *10*, 103-121.

Pastor, J.-P. (2003). *La création des possibles chez Cornélius Castoriadis*. Paris : Moon stone.

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge : Cambridge University Press.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods*. Newbury Park, CA : Sage Publications.

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs, 20,* 11. http://dx.doi.org/10.3917/savo.020.0011

Paveau, M.-A. (2006). *Les prédiscours: sens, mémoire, cognition*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.

Peigné, P. (2011). Chronos vs. Kairos, quand les temps de l'organisation s'affrontent au lieu de se compléter : risques et paradoxes temporels du changement organisationnel. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique,* (5), 1-22. http://dx.doi.org/10.4000/communiquer.410

Peltier, C. (2010). Agriculture et projet urbain durables en périurbain : la nécessité d'un réel changement de paradigme. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement, 10*(2). http://dx.doi.org/10.4000/vertigo.10119

Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie: l'observation*. Paris : Découverte.

Perret, B. (2011). *Pour une raison écologique*. Paris : Flammarion. Récupéré de http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782081264618

Perrier-Cornet, P. (2002a). *A qui appartient l'espace rural ?: enjeux publics et politiques*. La Tour d'Aigues : éd. de l'Aube/Datar.

Perrier-Cornet, P. (2002b). *Repenser les campagnes*. La Tour d'Aigues : éd. de l'Aube/Datar.

Perrot, M. et de La Soudière, M. (1998). La résidence secondaire : un nouveau mode d'habiter la campagne ? *Ruralia,* (02). Récupéré de http://journals.openedition.org/ruralia/34

Pestre, D. (2011). Des sciences, des techniques et de l'ordre démocratique et participatif. *Participations, 1*(1), 210-238.

Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Picon, B. (2006). Invisibilité, dévoilement et dénouement d'une situation de crise: ruptures de digues en Camargue. Dans C. Beck, Y. Luginbühl, et T. Muxart (dir.), *Temps et espaces des crises de l'environnement* (p. 277-286). Versailles : Quae.

Pigeon, P. (2005). *Géographie critique des risques*. Paris : Economica-Anthropos.

Pigeon, P. (2012). Apports de la résilience à la géographie des risques : l'exemple de La Faute-sur-Mer (Vendée, France). *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, (Volume 12 Numéro 1). http://dx.doi.org/10.4000/vertigo.12031

Pineau, G. (1987). *Temps et contretemps en formation permanente*. Montreal : Saint Martin.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation: vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.

Pineau, G. (2003). Vers une anthropoformation en deux temps trois mouvements. *Spirale*, (31), 35–45.

Pineau, G. (2007). Ouverture. Paradoxes existentiels et temporalités de l'accompagnement. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (p. 331-346). Paris : Presses Universitaires de France.

Pineau, G. (2018). Émergences des histoires de vie avec l'environnement, au Québec depuis 1980. Dans *Communication dans le cadre du colloque « Vitalités des approches biographiques, Du paysan Polonais (1918) à nos jours (2018) »*. Wroclaw.

Pineau, G. et Bachelart, D. (2005). Introduction. Habiter la terre. Dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottereau, et A. Moneyron (dir.), *Habiter la terre: Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 27-45). Paris : L'Harmattan.

Pineau, G., Bachelart, D., Cottereau, D. et Moneyron, A. (dir.). (2005). *Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris: L'Harmattan.

Pineau, G. et Galvani, P. (2017). Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne, et B. Bader (dir.), *Éducation, environnement, écocitoyenneté: Repères contemporains* (p. 29-46). Québec : Presses de l'Universite du Quebec.

Pineau, G. et Pineau, M.-M. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris/Montréal : Édilig/Saint-Martin.

Pires, A.-P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.-P. Pires, et [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives] (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.

Piveteau, V. et Lardon, S. (2005). Méthodologie de diagnostic pour le projet de territoire: une approche par les modèles spatiaux. *Géocarrefour, 80*(2), 75-90. http://dx.doi.org/10.4000/geocarrefour.980

Pleyers, G. (2014). Les jeunes alter-activistes: altermondialisme, indignés et transition écologique. Dans V. Becquet (dir.), *Formes contemporaines de l'engagement des jeunes* (p. 51-68). Paris : Syllepse.

Plumecocq, G. (2012). Ressources cognitives et développement territorial : une analyse textuelle appliquée aux politiques locales de développement durable. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine, décembre*(5), 765-782.

Polanyi, K. (1983). *La grande transformation : aux origines politiques et économiques de notre temps.* Paris : Gallimard.

Polère, C. (2014). *Quel est aujourd'hui le système de décision dans les intercommunalités ? (t.-2)*. Lyon : Direction de la Prospective et du Dialogue Public du Grand Lyon.

Pomian, K. (1990). *L'ordre du temps*. Paris : Gallimard.

Postone, M. (2009). *Temps, travail et domination sociale: une réinterprétation de la théorie critique de Marx*. Paris : Mille et une nuits.

Poupier, M., Buffin-Bélanger, T. et Waaub, J.-P. (2011). Représentations des connaissances scientifiques par des gestionnaires de la gestion intégrée au Québec. *Cahiers de géographie du Québec*, *55*(155), 197. http://dx.doi.org/10.7202/1007351ar

Pradeau, J.-F. (2013). Phénomène. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie*. Paris : Belin.

Prades, J. A., Vaillancourt, J.-G. et Tessier, R. (dir.). (1991). *Environnement et développement : Questions éthiques et problèmes socio-politiques*. Québec : Fides.

Prévost, P. et Roy, M. (2012). Les études de cas: un essai de synthèse. *Revue Organisations & territoires*, *21*(1), 67–82.

Pruneau, D., Demers, M. et Khattabi, A. (2008). Éduquer et communiquer en matière de changements climatiques : Défis et possibilités. *VertigO - La revue électronique en sciences de l'environnement*, *8*(2). Récupéré de https://id.erudit.org/iderudit/019971ar

Pruneau, D., Liboiron, L., Vrain, É., Gravel, H., Bourque, W. et Langis, J. (2001). People's Ideas about Climate Change: A Source of Inspiration for the Creation of Educational Programs. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, *6*(1), 121-138.

Raffestin, C. (1980). *Pour une geographie du pouvoir*. Paris : Librairies techniques.

Raffestin, C. (1997). Foucault aurait-il pu révolutionner la géographie ? Dans R. Rotmann (dir.), *Au risque de Foucault* (p. 141-149). Paris : Centre Georges Pompidou.

Rancière, J. (1995). *La mésentente: politique et philosophie*. Paris : Galilée.

Raulet, G. (1996). Critique de la raison communicationnelle. Dans C. Bouchindhomme et R. Rochlitz (dir.), *Habermas, la raison, la critique* (p. 69–103). Paris : Cerf.

Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris : Presses universitaires de France.

Reboul, O. (1980). *Langage et idéologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Reed, M. S. (2008). Stakeholder participation for environmental management: A literature review. *Biological conservation*, *141*(10), 2417–2431.

Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I. R. A., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C. et others. (2010). What is social learning? *Ecology and Society*, *15*(4). Récupéré de https://research-repository.st-andrews.ac.uk/handle/10023/1624

Reichel, V., Da Cunha, C. et O'Connor, M. (2009). Le débat public sur l'autoroute A12 (France) en termes d'effets : Une analyse en trois temps. *VertigO] - La revue électronique en sciences de l'environnement*, *9*(2). Récupéré de http://dx.doi.org/10.4000/vertigo.8798

Reigner, H. (2013). *Sous les pavés de la qualité urbaine. Gouvernement des territoires, gouvernement des conduites et formes renouvelées de la domination dans la ville néohygiéniste*. Institut d'Études Politiques de Paris. Récupéré de https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00842287/

Reinberg, A. (1977). *Des rythmes biologiques à la chronobiologie* (2e éd.). Paris : Gauthier-Villars.

Reinberg, A., Fraisse, P., Leroy, C. et Montagner, H. (1979). *L'Homme malade du temps*. Paris : Pernoud/Stock.

Reinberg, A. et Ghata, J. (1964). *Les rythmes biologiques*. Paris : Presses universitaires de France.

Rémy, E. (2011). Les « réseaux de nez », une négociation sur le proche. *Projets de paysage. Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*, (5). Récupéré de http://www.projethttps://www.projetsdepaysage.fr/_les_r_seaux_de_nez_une_n_gociation_sur_le_proche_

Remy, E. et Estades, J. (2007). Nez à nez avec des nuisances odorantes. L'apprentissage de la cohabitation spatiale. *Sociologie du Travail*, *49*(2), 237-252.

Rendu, C., Calastrenc, C., Le Couédic, M. et Berdoy, A. (dir.). (2016). *Estives d'Ossau: 7000 ans de pastoralisme dans les Pyrénées*. Toulouse : Le Pas d'Oiseau.

Renn, O. (2004). The Challenge of Integrating Deliberation and Expertise: Participation and Discourse in Risk Management. Dans T. McDaniels et M. J. Small (dir.), *Risk Analysis and Society* (p. 289–366). Cambridge; New York : Cambridge University Press.

Renoue, M. et Carlier, P. (2014). Une rencontre homme-animal face aux regards sémiotique et éthologique : Des exemples, de la pieuvre au faucon… entre autres. *AS - Actes Sémiotiques*, (117). Récupéré de http://epublications.unilim.fr/revues/as/5207

Retaillé, D. (1994). Évaluer en géographie. *L'Information géographique*, *58*(5), 211-219.

Retaillé, D. (1997). *Le monde du géographe*. Paris : Presses de Sciences Po.

Retaillé, D. (2007). *La Mondialisation*. Paris : Nathan.

Retaillé, D. (2010). Au terrain, un apprentissage. *L'Information géographique*, *Vol. 74*(1), 84-96. http://dx.doi.org/10.3917/lig.741.0084

Revel, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*. Paris : Ellipses.

Reymond, H. (2011). « T-Sphère » et médiance espace/étendue. L'antagoniste contradictoire et le concept de géoanthroposystème. *Cybergeo : European Journal of Geography*, ([En ligne], Débats, Le Géosystème). http://dx.doi.org/10.4000/cybergeo.23433

Reynaud, A. (1971). *Épistémologie de la géomorphologie*. Paris : Masson et Cie.

Rey-Valette, H. et Antona, M. (2009). Gouvernance et gestion intégrée du littoral : l'exemple des recherches francaises. *VertigO - La revue électronique en sciences de l'environnement*, *9*(1). Récupéré de http://vertigo.revues.org/8455

Ribereau-Gayon, M.-D. (2000). Les transmissions des savoirs naturalistes – construction symbolique du temps. Dans M. Barrué-Pastor et G. Bertrand (dir.), *Les temps de l'environnement* (p. 105-116). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*, *1*. Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit. La configuration du temps dans le récit de fiction*, *2*. Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Le temps raconté*, *3*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.

Ridon, J.-X. (2017). De la mystique contre-culturelle à un ailleurs écologique. *Revue critique de fixxion française contemporaine*, *0*(16), 17-28.

Rieutort, L. (2011). La géographie française et la question rurale. Dans M. Guibert et Y. Jean (dir.), *Dynamiques des espaces ruraux dans le monde*. Paris : A. Colin. Récupéré de http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/92/20/98/PDF/CHAPLRieutort20mars_2_.pdf

Rist, G. (1996). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*. Paris : Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).

Rius, D., Vannière, B. et Galop, D. (2009). Fire frequency and landscape management in the northwestern Pyrenean piedmont, France, since the early Neolithic (8000 cal. BP). *The Holocene*, *19*(6), 847-859. http://dx.doi.org/10.1177/0959683609105299

Riverin-Simard, D. (1984). *Étapes de vie au travail*. Montréal : Saint-Martin.

Riverin-Simard, D. (2005). Temporalités et veille de l'apprentissage à vie. *Éducation permanente*, (163), 99–110.

Robertson, R. (1994). Globalisation or glocalisation? *The Journal of International Communication*, *1*(1), 33-52. http://dx.doi.org/10.1080/13216597.1994.9751780

Robic, M.-C. et Mathieu, N. (2001). Géographie et durabilité: redéployer une expérience et mobiliser de nouveaux savoir-faire. Dans M. Jollivet (dir.), *Le développement durable, de l'utopie au concept* (p. 167–190). Paris : Elsevier.

Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, *10*(2), 93-106. http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001

Rodary, E. (2007). Mobiliser pour la nature, ou la construction et la disparition du local. *L'Espace géographique*, *Tome 36*(1), 65-78. http://dx.doi.org/10.3917/eg.361.0065

Roger, A. (1991). Le paysage occidental. Rétrospective et prospective. *Le Débat*, (65), 14-28. http://dx.doi.org/10.3917/deba.065.0014

Roquet, P. (2010). Temporalités, activités formatives et professionnelles. *Recherches qualitatives-Hors Série*, *hors série*(8), 76-92.

Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération vers une théorie critique de la modernité tardive*. Traduction par T. Chaumont, Paris : La Découverte.

Rosa, H. (2013). *Accélération une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.

Rosa, H., Dörre, K. et Lessenich, S. (2017). Appropriation, Activation and Acceleration: The Escalatory Logics of Capitalist Modernity and the Crises of Dynamic Stabilization. *Theory, Culture & Society*, *34*(1), 53-73. http://dx.doi.org/10.1177/0263276416657600

Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie la politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.

Rose, N. (1989). *Governing the soul: the shaping of the private self*. London : Routledge.

Rosemberg, M. (2013). Communication territoriale. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 209-210). Paris : Belin.

Rossman, G. B. et Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, Calif. : Sage.

Rouquette, M.-L. et Rateau, P. (1998). *Introduction a l'etude des representations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Roussary, A. (2010). *Vers une recomposition de la gouvernance de la qualité de l'eau potable en France. De la conformité sanitaire à l'exigence de qualité environnementale* (Thèse de doctorat). Université Toulouse le Mirail-Toulouse II. Récupéré de https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00494624/

Rouvière, C. (2016). *Retourner à la terre : l'utopie néo-rurale en Ardèche depuis les années 1960*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rouvière, F. (2014, 25 janvier). Ce que veut vraiment dire l'expression "Bon père de famille" qui donne des boutons aux Verts et pourquoi on perdra(it) plus qu'une formulation désuète en l'abandonnant. *Atlantico.fr*. Récupéré de http://www.atlantico.fr/decryptage/que-veut-vraiment-dire-expression-bon-pere-famille-qui-donne-boutons-aux-verts-et-pourquoi-on-perdrait-plus-qu-formulation-963245.html

Rowe, G. et Frewer, L. J. (2000). Public Participation Methods: A Framework for Evaluation. *Science, Technology & Human Values*, *25*(1), 3-29. http://dx.doi.org/10.1177/016224390002500101

Ruby, C. et Lévy, J. (2013). Objet. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 731-732). Paris : Belin.

Rudaz, G. (2009). Recompositions territoriales et gouvernance des régions de montagne. *Journal of Alpine Research*, (97-2). http://dx.doi.org/10.4000/rga.856

Rui, S. (2004). *La démocratie en débat: Les citoyens face à l'action publique*. Paris : Armand Colin.

Rui, S. (2005). Les citoyens impertinents. Débat public, conflit et mésentente. Dans L. Simard, L. Lepage, J.-M. Fourniau, M. Gariépy, et M. Gauthier, *Le débat public en apprentissage. Aménagement et environnement. Regards croisés sur les expériences française et québécoise* (p. 77-86). Paris : L'Harmattan.

Rui, S. (2013). « Où donc est le danger ? ». *Participations, N° 6*(2), 65-86. http://dx.doi.org/10.3917/parti.006.0065

Rui, S. et Villechaise-Dupont, A. (2006). Les associations face à la participation institutionnalisée : les ressorts d'une adhésion distanciée. *Espaces et sociétés, 123*(1), 21-36. http://dx.doi.org/10.3917/esp.123.0021

Rumpala, Y. (2009). « Développement durable », « gouvernance » et « démocratie ». *Politique et Sociétés, 28*(2), 69. http://dx.doi.org/10.7202/038075ar

Sale, K. (1985). *Dwellers in the land: the bioregional vision*. San Francisco : Sierra Club Books.

Salles, D. et Leroy, P. (2013). Gouvernance environnementale. Dans I. Casillo, R. Barbier, L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.-M. Fourniau, R. Lefebvre, C. Neveu, et D. Salles (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris : GIS Démocratie et Participation. Récupéré de https://www.dicopart.fr/fr/dico/gouvernance- environnementale

Sallustio, M. (2018). Le « retour à la terre » : entre utopie et nostalgie. Le cas des collectifs de néo-paysans en France. *Conserveries mémorielles. Revue transdisciplinaire*, (22). Récupéré de http://journals.openedition.org/cm/2910

Sapir, J. (2016, 27 septembre). Le dilemme de la lutte contre le néo-libéralisme. *RussEurope*. Récupéré de https://russeurope.hypotheses.org/5293

Sapiro, V. (2002). Seeking knowledge and information as political action: a US historical case study. Communication présentée à Consortium for Political Research, Turin.

Sauret, M.-J. (2009). *Malaise dans le capitalisme*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(1), 169-187.

Sauvé, L. (2001a). Le partenariat en éducation relative à l'environnement: pertinence et défis. *partnership in environmental education], Éducation relative à l'environnement Regard. Recherches. Réflexions, 3*, 21–35.

Sauvé, L. (2001b). Recherche et formation en éducation relative à l'environnement : une dynamique réflexive. *Éducation permanente, 3*(148), 31–44.

Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement: possibilités et contraintes. *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, *27*(1/2), 1–4.

Sauvé, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. Dans L. Sauvé, I. Orellana, et É. V. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs, 104* (p. 27–47). Montréal : Acfas.

Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de traverse, 3,* 51–62.

Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de traverse, 4*, 31-47.

Sauvé, L. (2008). Un attracteur étrange, une « invasion barbare ». *Pour*, (198), 46-53. http://dx.doi.org/10.3917/pour.198.0046

Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre: Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie, 37*(2), 1–10.

Sauvé, L. (2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement-Un certain vertige. *Éducation relative à l'environnement-Regards, Recherches, Réflexions*, *9*, 7-21.

Sauvé, L. (2013). Au coeur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement-Regards, Recherches, Réflexions*, *11*, 19–40.

Sauvé, L., Berryman, T. et Villemagne, C. (2005). Terre en ville, terre en vue : une pédagogie de l'appartenance. Dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottereau, et A. Moneyron (dir.), *Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 191-212). Paris : L'Harmattan.

Sauvé, L. et Garnier, C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 207–227). Montréal : Éditions Nouvelles.

Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour: L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement–Regards, Recherches, Réflexions, 7*, 7–20.

Sauvé, L. et Panneton, F. (2011). *Bilan des activités et des productions – 2001-2011. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement*. Montréal (Québec) : Université du Québec à Montréal. Récupéré de http ://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/pdf/Bilan_de_la_Chaire_en_ERE_2001-2011.pdf

Savoie-Zajc, L. (1990). Les critères de rigueur de la recherche qualitative. Dans *Actes du colloque de la Société de recherche de l'Abitibi-Témiscamingue* (p. 49–66). SOREAT : Rouyn.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15–49). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. (2004). Triangulation (Technique de validation par). Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 289-290). Paris : Armand Colin.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5 éd., p. 337-360). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 123-147). Saint-Laurent : ERPI.

Scarwell, H.-J. et Roussel, I. (2006). *Les démarches locales de développement durable à travers les territoires de l'eau et de l'air*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Schmid, L. (2013, 21 novembre). Transition écologique et modification du travail. *Le Huffington Post*. Récupéré de http://www.huffingtonpost.fr/lucile-schmid/transition-ecologique-et-_b_4314622.html

Schmitt, J.-C. (2015). Comment concevoir une histoire des rythmes sociaux ? Dans J.-P. Genet (dir.), *La légitimité implicite* (p. 7-22). Paris : Éd. de la Sorbonne.

Schmitt, J.-C. (2016). *Les rythmes au Moyen Âge*. Paris : Gallimard.

Schmitz, S. (2012). Le « mode d'habiter » : analyse de l'usage d'une notion émergente en géographie. Dans B. Frelat-Kahn et O. Lazzarotti, *Habiter : Vers un nouveau concept ?* (p. 37-49). Paris : Armand Colin. Récupéré de http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/114816

Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: hidden transcripts*. New Haven : Yale University Press.

Searle, J. R. (1995). *The construction of social reality*. Harmondsworth, Middlesex : Lane, Penguin Press.

Searles, H. F. (1986). *L'Environnement non humain*. Traduction par D. Blanchard, Paris : Gallimard.

Sébastien, L. (2013). Le nimby est mort. Vive la résistance éclairée : le cas de l'opposition à un projet de décharge, Essonne, France. *Sociologies pratiques, n° 27*(2), 145-165.

Sebillotte, M. (2007). L'analyse des pratiques. Réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative multiples regards* (p. 49-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Seidel, P. (1998). *Invisible walls: why we ignore the damage we inflict on the planet--and ourselves*. Amherst, N.Y. : Prometheus Books.

Semal, N. (2006). Quelle place pour le citoyen dans les processus de qualification environnementale des entreprises ? *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, (Dossier 5). http://dx.doi.org/10.4000/developpementdurable.1656

Shepard, P. (1982). *Nature and madness*. San Francisco : Sierra Club Books.

Silvertown, J. (2009). A new dawn for citizen science. *Trends in Ecology & Evolution*, *24*(9), 467-471. http://dx.doi.org/10.1016/j.tree.2009.03.017

Simard, L., Lepage, L., Fourniau, J.-M., Gariépy, M. et Gauthier, M. (2005). *Le débat public en apprentissage : Aménagement et environnement*. Paris : L'Harmattan.

Simmoneaux, J. (2011). *Les configurations didactiques des Questions Socialement Vives économiques et sociales* (Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Toulouse II- Jean Jaurès. Récupéré de http://oatao.univ-toulouse.fr/5289/

Simon, V. (dir.). (2013). Didactique du français dans les pays nordiques. *Synergies Pays Scandinaves*, (8). Récupéré de http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Paysscandinaves8.htm

Singh, S. J. (2012). *Long Term Socio-Ecological Research: Studies in Society-Nature Interactions Across Spatial and Temporal Scales*. Dordrecht/Netherlands : Springer.

Sintomer, Y. (1999). *La démocratie impossible?: Politique et modernité chez Weber et Habermas*. Paris : Découverte.

Sintomer, Y. (2007). *Le pouvoir au peuple: jurys citoyens, tirage au sort et démocratie participative*. Paris : La Découverte.

Sintomer, Y. (2008). Du savoir d'usage au métier de citoyen ? *Raisons politiques*, *31*(3), 115-133. http://dx.doi.org/10.3917/rai.031.0115

Sivadon, P. et Fernandez Zoïla, A. (1983). *Temps de travail, temps de vivre: analyses pour une psychopathologie du temps*. Bruxelles : P. Mardaga.

Sloterdijk, P. (2000). *La mobilisation infinie: vers une critique de la cinétique politique*. Paris : Christian Bourgois.

Sloterdijk, P. (2010). *Règles pour le parc humain ; suivi de, La domestication de l'être: pour un éclaircissement de la clairière*. Traduction par O. Mannoni, Paris : Mille et une nuits.

Smith, G. A. (2013). Place-based education: Practice and impacts. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, et A. E. Wals (dir.), *International handbook of research on environmental education* (p. 213-220). New York : Routledge-AERA.

Smith, L. M. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. *Review of research in education*, 316–377. http://dx.doi.org/10.2307/1167249

Smith, N. et Katz, C. (1993). Grounding metaphor: Toward a spatialized politics. Dans M. Keith et S. Pile (dir.), *Place and the politics of identity* (p. 67–83). London/New York : Routledge.

Smith, N. (2010). *Uneven Development: Nature, Capital, and the Production of Space*. Athens : University of Georgia Press.

Soja, E. W. (1989). *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. London/New York : Verso.

Solar, C. (1998). Parcours de savoir et rapport au savoir. *Savoirs et rapport au savoir. Université de Paris X-Nanterre - Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF)*, (13), 2-3.

Solar, C. (2001a). Chapitre 3. Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir. Dans C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes* (p. 57-77). Louvain-la- Neuve : De Boeck Supérieur. Récupéré de https://doi.org/10.3917/dbu.solar.2001.01.0057

Solar, C. (2001b). *Le groupe en formation des adultes: comprendre pour mieux agir*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Somers, M. (2004). Romancing the market, reviling the state: Historicizing liberalism, privativation, and the competing claims to civil society. Dans C. Crouch, K. Eder, et D. Tambini (dir.), *Citizenship, markets, and the state* (p. 23-48). Oxford : OUP.

Souffir, V. (2005). *Harold Searles*. Paris : Presses universitaires de France.

Soulet, J.-F. (1987). *Les Pyrénées au XIXe siècle*. Toulouse : Eché.

Spanakos, A. P. (2000). *The privatization of citizenship: Race and democracy in the Dominican Republic and Brazil* (Thèse de doctorat). University of Massachusetts Amherst. Récupéré de http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI9978557

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Sriskandarajah, N., Bawden, R., Blackmore, C., Tidball, K. G. et Wals, A. E. J. (2010). Resilience in learning systems: case studies in university education. *Environmental Education Research*, *16*(5-6), 559-573. http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2010.505434

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks : SAGE.

Stake, R. E. (2000). Case Studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research second edition* (2e ed., p. 134-164). Thousand Oaks : Sage Publications.

Staszak, J.-F. et Lussault, M. (2013). Hétérotpie. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 495-496). Paris : Belin.

Steinberg, S. R. (2014). Critical Constructivist Action Research. Dans D. Coghlan et M. Brydon-Miller (dir.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research* (p. 203-206). Los Angeles : SAGE.

Stengers, I. (2009). *Au temps des catastrophes: résister à la barbarie qui vient*. Paris : La Découverte.

Stengers, I. et Prigogine, I. (2009). *Entre le temps et l'éternité*. Paris : Flammarion.

Stock, M. (2004). L'habiter comme pratique des lieux géographiques. *EspacesTemps.net*. Récupéré de https://www.espacestemps.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/

Stock, M. (2006). Pratiques des lieux, modes d'habiter, régimes d'habiter : pour une analyse trialogique des dimensions spatiales des sociétés humaines. *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, *29/30*(115/118), 213-229.

Stock, M. (2007). Théorie de l'habiter. Questionnements. Dans T. Paquot et C. Younès (dir.), *Habiter, le propre de l'humain. Villes, territoires et philosophie* (p. 103-125). Paris : La Découverte.

Stoker, G. (1998). Governance as theory: five propositions. *International Social Science Journal*, *50*(155), 17-28. http://dx.doi.org/10.1111/1468-2451.00106

Sum, N.-L. et Jessop, B. (2013). *Towards a cultural political economy: putting culture in its place in political economy*. Cheltenham : Edward Elgar.

Sumner, J. (2003). Environmental adult education and community sustainability. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2003*(99), 39-45. http://dx.doi.org/10.1002/ace.108

Susskind, L. (1999). A short guide to consensus building. Dans L. Susskind, S. McKearnan, et J. Thomas-Larmer (dir.), *The Consensus Building Handbook: A Comprehensive Guide to Reaching Agreement* (p. 2–57). Thousand Oaks : Sage.

Swyngedouw, E. (2004). Globalisation or 'glocalisation'? Networks, territories and rescaling. *Cambridge Review of International Affairs*, *17*(1), 25-48. http://dx.doi.org/10.1080/0955757042000203632

Swyngedouw, E. et Kaika, M. (2005). La production de modernités urbaines « glocales » : explorant les failles dans le miroir. *Géographie, économie, société, Vol. 7*(2), 155-176. http://dx.doi.org/10.3166/ges.7.155-176

Taiclet, A. F. (2013). Le développement économique territorial au regard des hypothèses de la gouvernance territoriale. Dans R. Pasquier, V. Simoulin, et J. Weisbein (dir.), *La gouvernance territoriale-Pratiques, discours et théories* (p. 169-194). Paris : LGDJ.

Taillefer, F. (1974). *Les Pyrénées: de la montagne à l'homme*. Toulouse : Privat.

Taleb, M. (2009). Philosophie du procès d'A. N. Whitehead et Éducation relative à l'environnement. Pour de nouveaux paradigmes. Dans P. Forget et C.-R. Samama (dir.), *Le procès de l'univers des savoirs* (p. 197-206). Paris : L'art du comprendre/Seraphis.

Talpin, J. (2006). Jouer les bons citoyens. *Politix*, *75*(3), 11-31. http://dx.doi.org/10.3917/pox.075.0011

Talpin, J. (2008). Pour une approche processuelle de l'engagement participatif: Les mécanismes de construction de la compétence civique au sein d'institutions de démocratie participative. *Politique et Sociétés*, *27*(3), 133. http://dx.doi.org/10.7202/029850ar

Talpin, J. (2011). *Schools of Democracy: How Ordinary Citizens (Sometimes) Become Competent in Participatory Budgeting Institutions*. Colchester : ECPR Press.

Talpin, J. (2013). Former des sujets démocratiques. Les effets de la participation sur les individus. *Idées économiques et sociales*, *173*(3), 17–24.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Terrádez, J. et Arauzo, I. (2018). *Le changement climatique dans les Pyrénées: impacts, vulnérabilités et adaptation*. Communauté du Travail des Pyrénées (CTP)/Observatoire Pyrénéen du Changement Climatique(OPCC).

Testart, J. (2006). *Le vélo, le mur et le citoyen*. Paris : Belin.

Theys, J. (2003). La gouvernance, entre innovation et impuissance. *Développement durable et territoires*, (dossier 2). http://dx.doi.org/10.4000/developpementdurable.1523

Thoenig, J.-C. (2014). Politique publique. Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques, 4e éd.* (p. 420-427). Paris : Presses de Sciences Po. Récupéré de https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=SCPO_BOUSS_2014_01_0420

Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, *17*(6), 511-521. http://dx.doi.org/10.1177/1077800411409884

Thomashow, M. (1996). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist* (1re éd.). Cambridge : The MIT Press.

Thuillier, É., Paran, F. et Roche, V. (2002). Les agendas 21 locaux : un difficile passage du savoir à l'action. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, *3*(3). http://dx.doi.org/10.4000/vertigo.4179

Toledo, V. M. (2013). El metabolismo social: una nueva teoría socioecológica. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, *34*(136), 41–71.

Tollis, C. (2010). Éthique, espace, action : un triptyque à activer. *Géographie et cultures*, (74), 97-110. http://dx.doi.org/10.4000/gc.1772

Topçu, S. (2008a). Le nucléaire à l'épreuve de l'expertise citoyenne Quels savoirs? Quels enjeux? Dans S. Topçu, C. Cuny, et K. Serrano-Velarde (dir.), *Savoirs en débat. Perspectives franco-allemandes* (p. 147–170). Paris : L'Harmattan.

Topçu, S. (2008b). Tensions liées aux rhétoriques du «profane»: le cas du nucléaire. Dans T. Fromentin et S. Wojcik (dir.), *Le profane en politique. Compétences et engagement du citoyen* (p. 85–110). Paris : L'Harmattan.

Topçu, S., Cuny, C., Serrano-Velarde, K. et Pestre, D. (dir.). (2008). *Savoirs en débat: perspectives franco-allemandes*. Paris : L'Harmattan.

Torre, A. et Wallet, F. (2012). Innovations et gouvernance des Territoires ruraux. Dans H. Devautour, C. T. Soulard, G. Faure, et B. Hubert (dir.), *Apprendre à innover dans un monde incertain. Concevoir les futurs de l'agriculture et de l'alimentation* (p. 135-152). Versailles : Quae. Récupéré de http://www.andre-torre.com/pdf/PDFpub251N1.pdf

Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning.* (2e ed.). Austin : OISE.

Toussaint, J.-Y. et Vareilles, S. (2017). 4. Urbanisme durable : construire intelligent et pour qui ? Dans A. Euzen, L. Eymard, et F. Gaill (dir.), *Le développement durable à découvert* (p. 110-111). Paris : CNRS Éditions.

Touzard, H. (2006). Consultation, concertation, négociation. Une courte note théorique. *Négociations*, *1*(5), 67–74.

Traina, F. et Darley-Hill, S. (1995). *Perspectives in bioregional education*. Troy : North American Association for Environmental Education.

Trédé, M. (1992). *Kairos, l'à-propos et l'occasion: le mot et la notion, d'Homère à la fin du IVe siècle avant J.-C.* Paris : Editions Klinckseick.

Trésor de la Langue Française Informatisée (TLFi). (2004). Processus. Dans *Trésor de la langue française informatisé*. Nancy : Université de Lorraine-Cnrs. Récupéré de http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

Triplet, P. (2018). *Dictionnaire de la diversité biologique et de la conservation de la nature* (4e éd. [En ligne]). Le Sambuc : Medwet.

Trom, D. (1999). De la réfutation de l'effet NIMBY considérée comme une pratique militante. Notes pour une approche pragmatique de l'activité revendicative. *Revue française de science politique, 49*(1), 31-50. http://dx.doi.org/10.3406/rfsp.1999.395353

Trope, Y. et Liberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological review, 110*(3), 403-421. http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.110.3.403

Trope, Y., Liberman, N. et Wakslak, C. (2007). Construal Levels and Psychological Distance: Effects on Representation, Prediction, Evaluation, and Behavior. *Journal of Consumer Psychology: The Official Journal of the Society for Consumer Psychology, 17*(2), 83-95. http://dx.doi.org/10.1016/S1057-7408(07)70013-X

Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2009). Les données secondaires. Dans Benoit Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4e éd., p. 489-528). Québec : Presses universitaires du Québec.

UMR PACTE. (2009). Invitation aux premiers entretiens de la Cité des Territoires. Dans M. Vanier (dir.), *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives* (p. 11-15). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vaillancourt, J.-G. (2002). Action 21 et le développement durable. *VertigO - La revue électronique en sciences de l'environnement, 3*(3). http://dx.doi.org/10.4000/vertigo.4172

Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston : Little, Brown.

Van Cuyck, A. (2005). Les dispositifs organisationnels et communicationnels du développement durable (dans et hors) de l'organisation: vers un nouveau modèle stratégique managérial global. *Communication et organisation*, (26), 80–90.

van de Kerkhof, M. (2006). Making a difference: On the constraints of consensus building and the relevance of deliberation in stakeholder dialogues. *Policy Sciences*, *39*(3), 279-299. http://dx.doi.org/10.1007/s11077-006-9024-5

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY : State Univ. of New York Press.

Vanier, M. (2002a). Introduction : La recomposition territoriale. *L'Information géographique*, *66*(2), 97.

Vanier, M. (2002b). Recomposition territoriale : la voie française. *L'Information géographique*, *66*(2), 99-112.

Vanier, M. (dir.). (2009). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vare, P. (2008). From Practice to Theory: Participation as Learning in the Context of Sustainable Development Projects. Dans S. L. A. Reid, P. B. B. Jensen, J. Nikel, et A. P. V. Simovska (dir.), *Participation and Learning* (p. 128-143). Dordrecht : Springer Netherlands. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_8

Venturini, M.-M. et Dumas, P. (2011). Lenteur, Indolence, Langueur : de l'Antiquité au postmodernisme. Communication présentée à colloque Patrimonialisation et Développement dans la Caraïbe et les Amériques. Récupéré de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01158764/document

Vergnolle-Mainar, C. (2007). Géosystème. Dans *Hypergéo*. [s.l.] : GDR Libergéo. Récupéré de http://www.hypergeo.eu/spip.php?article404

Verna, C. (1994). *Le temps des moulines, le fer et son exploitation du comté de Foix à la vicomté de Béarn (fin XIe-fin XVe siècle)* (thèse de doctorat). Université Paris1.

Vernant, D. (2008). Dialogue et praxis, Habermas ou l'usage idéologique de la pragmatique. Communication présentée à colloque « Langage et politique (CURAPP) », CURAPP : Amiens.

Vernant, J.-P. (1996). *Mythe et pensée chez les Grecs : Études de psychologie historique*. Paris : La Découverte.

Vibert, S. (2010). Le nomos comme auto-institution collective–Le «germe grec» de l'autonomie démocratique chez Castoriadis. Dans P. Caumières, S. Klimis, et L. Van Eynde (dir.), *Castoriadis et les Grecs* (p. 27–71). Bruxelles : Presses de l'université de Saint-Louis.

Vibert, S. (2015). La quête de l'autonomie collective. Retour sur les fondements de la démocratie avec Gauchet, Castoriadis et Rancière. Dans M. Chevrier, Y. Couture, et S. Vibert (dir.), *Démocratie et modernité la pensée politique française contemporaine* (p. 63-95). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vieille-Grosjean, H. et Di Patrizio, G. (2015). Apprendre à l'âge adulte : entre imitation et émancipation. *Phronesis, 4*(1), 40-50. http://dx.doi.org/10.7202/1031203ar

Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain : un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal/Université de Rennes 2.

Villemagne, C. (2008). Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes. *VertigO - La revue électronique en sciences de l'environnement*, *8*(1). http://dx.doi.org/10.4000/v ertigo.1915

Vitiello, A. (2008). L'éducation à la citoyenneté. *Raisons politiques*, *29*(1), 169-187. http://dx.doi.org/10.3917/rai.029.0169

Vitiello, A. (2011). La démocratie agonistique. Entre ordre symbolique et désordre politique. *Revue du MAUSS, 38*(2), 213-234. http://dx.doi.org/10.3917/rdm.038.0213

Vitiello, A. (2013). L'exercice de la citoyenneté. Délibération, participation et éducation démocratiques. *Participations, 5*(1), 201-226. http://dx.doi.org/10.3917/parti.005.0201

Vivien, F.-D. (2009). Pour une économie patrimoniale des ressources naturelles et de l'environnement. *Mondes en développement, 145*(1), 17-28. http://dx.doi.org/10.3917/med.145.0017

Volvey, A. (dir.). (2005). *Échelles et temporalités*. Neuilly-sur-Seine : Atlande.

von Glasersfeld, E. (1996). The conceptual construction of time. Dans *Congrès Mind and Time*. Neuchâtel. Récupéré de http://www.asc-cybernetics.org/2011/wp-content/uploads/2011/08/EvG_The_Conceptual_Construction_of_Time.pdf

Wals, A. E. (dir.). (2007). *Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives, and praxis*. Wageningen : Wageningen Academic Pub.

Walter, F. (2006). Le paysage incertain. Réflexions sur les temporalités paysagères dans le contexte helvétique. *Revue de géographie alpine, 94*(3), 5-13. http://dx.doi.org/10.3406/rga.2006.2401

Warlouzet, L. (2015, 14 octobre). L'Union européenne est-elle néolibérale ? *Le Monde.fr*. Récupéré de http://www.lemonde.fr/economie/article/2015/10/14/l-union-europeenne-est-elle-neoliberale_4789456_3234.html

Warner, M. (1997). 'Consensus' participation: an example for protected areas planning. *Public Administration and Development, 17*(4), 413-432. http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-162X(199710)17:4<413::AID-PAD952>3.0.CO;2-P

Weinrich, H. (1973). *Le Temps: le récit et le commentaire*. Paris : Éditions du Seuil.

Williams, R. (1983). *Keywords: a vocabulary of culture and society* (2e ed.). London : Fontana Press.

Williamson, O. E. (2000). The New Institutional Economics: Taking Stock, Looking Ahead. *Journal of Economic Literature, 38*(3), 595-613.

Wittersheim, É. (2017). Filmer l'utopie ? *Etudes rurales, 1*(199), 91-110.

Woll, C. (2010). L'Union européenne : une machine à libéraliser ? *Politique européenne, 2*(31), 215-220. http://dx.doi.org/10.3917/poeu.031.0215

Wright, E. O. (2017). *Utopies réelles*. Traduction par V. Farnea et J. A. Peschanski, Paris : La Découverte.

Yannick, A., Kervarec, F. et Verena, M. (2009). Gestion concertée de l'environnement : Itinéraire vers des engagements volontaires forcés. *VertigO-La revue électronique en sciences de l'environnement, 9*(1). Récupéré de https://id.erudit.org/iderudit/039936ar

Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. Dans J. L. Green, G. Camilli, et P. B. Elmore (dir.), *Handbook of complementary methods in education research* (p. 111-122). Washington : Lawrence Erlbaum Associates.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles : Sage.

Yin, R. K. (2011). A (very) brief refresher on the case study method. Dans R. K. Yin, *Applications of case study research, 3. ed.* (p. 3-20). Thousand Oaks : Sage.

Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. *Raisons Pratiques*, (15). Récupéré de https://www.academia.edu/9207635/L_enqu%C3%AAte_sociale_comme_inter-objectivation_2004_

Zask, J. (2005). Préface. La politique comme expérimentation. Dans J. Dewey (dir.), *Le public et ses problèmes* (p. 11-65). Paris : Gallimard.