

Atelier de controverses "Transformation des Individus par les Apprentissages"

Fanny Verrax pour le DPVS/DDD/CGDD/MTES
19 novembre 2019

Sommaire

1. Eléments de contexte.....	3
1.1 Contexte institutionnel.....	3
1.2 Cadre théorique.....	3
1.3 Résumé du déroulé de l'atelier.....	4
1.4 Remarques terminologiques.....	5
2. Quels apprentissages sont les plus importants pour la TES?.....	6
2.1 La coopération: un apprentissage jugé comme essentiel et prioritaire... surtout pour les autres?.....	6
2.2 La résilience.....	8
3. Quelle mise en oeuvre des apprentissages?.....	9
3.1 Quels publics?.....	9
3.2 Quels acteurs à mobiliser pour la transformation des apprentissages?.....	9
3.3 Quel rôle pour l'action publique?.....	11
3.4 Quels leviers et obstacles?.....	12
4. Note réflexive.....	13
4.1 Des différences de positionnement entre les participants.....	13
4.2 Sur quels éléments se construit une réflexion sur l'apprentissage?.....	15
5. Annexes.....	16
5.1 Brainstorming.....	16
5.2 La mise en oeuvre des apprentissages : Tableau Récapitulatif.....	19
5.3 Le rôle des acteurs publics.....	22
5.4 Evaluation de l'atelier.....	27

1. Eléments de contexte

1.1 Contexte institutionnel

L'atelier de controverses "Transformations des individus par l'apprentissage" a été organisé par le Département des Projets et Veille Stratégiques (DPVS), au sein de la Délégation au Développement Durable (DDD) du Commissariat Général au Développement Durable (CGDD) du Ministère de la Transition Ecologique et Solidaire. Il s'inscrit dans le cadre de la communauté Ex'plorables, un cadre transversal innovant créé et porté par Magali Pinon-Leconte en 2017.

Cet atelier s'inscrit par ailleurs dans une réflexion plus longue sur la notion de transformation, qui a mobilisé les agents du DPVS autour de trois grandes thématiques sur l'année 2019: transformation des organisations ; transformation des individus par les apprentissages ; transformation des nouveaux récits.

La journée a eu lieu à la Maison des Acteurs du Paris Durable (Paris 4ème), le 1er octobre 2019, et a réuni environ 30 participants et une dizaine de facilitateurs.

L'atelier a été plus particulièrement porté et organisé par Michelle Jouhaneau, Sonia Le Puloc'h, Léa Boissonade et Fanny Verrax, chercheuse en charge de la conception et de l'appui méthodologique.

Le reste de l'équipe du DPVS en charge de l'organisation et de l'animation de cette journée comprend Florence Drouy et Gwenaël Roudaut. Le support logistique a été assuré par Nordine Belhassain.

1.2 Cadre théorique

L'exploration visait à apporter des éléments de réponse à trois questions principales:

- Quels apprentissages (contenu et méthode d'apprentissage) apparaissent prioritaires pour mettre en oeuvre la transition écologique et solidaire?
- Quels acteurs et quels cadres sont les plus pertinents pour mettre en place ces apprentissages?
- Quel rôle de l'Etat et plus généralement des pouvoirs publics dans la mise en place de ces apprentissages?

Ces questions s'insèrent par ailleurs dans des problématiques d'ordre plus général:

- Comment créer des apprentissages pérennes face à des normes en constante évolution?
- Comment penser l'apprentissage au-delà de la formation des plus jeunes?
- Explorer l'apprentissage du point de vue de l'apprenant

Le cadre théorique principal utilisé pour penser la première question (quels apprentissages?) a été la **typologie**, classique désormais en sciences de l'éducation, **entre savoir, savoir-faire, et savoir-être**. Au cours de l'atelier, les participants ont par ailleurs été répartis entre porteurs de politiques et actions publiques, porteurs de projets et initiatives, et porteurs de connaissances et engagements, là encore une tripartition classique, déjà utilisée lors de l'atelier de controverses sur les tiers-lieux en 2017.

1.3 Résumé du déroulé de l'atelier

Le matin, après une introduction formelle, l'*icebreaker* "Le vent se lève" a permis d'avoir un premier aperçu des types d'apprentissage identifiés comme pertinents par les participants dans le cadre de la TES. Les participants ont ensuite été invités à répondre à la question "Quels sont les apprentissages prioritaires pour mettre en oeuvre la transition écologique et solidaire?", d'abord de façon individuelle (**brainstorming** sur post-it) puis d'opérer une **sélection**, enfin de classer ces apprentissages en groupes selon la **typologie savoir, savoir-faire, savoir-être**. Une activité de **chânage** a ensuite été proposée, de façon à ce qu'à chaque savoir corresponde également un savoir-être et un savoir-faire, et inversement. La matinée s'est terminée par un **questionnaire** individuel permettant d'interroger, pour chaque participant, les apprentissages que ceux-ci jugent primordiaux afin de transformer leurs comportements dans un objectif de TES.

Après le repas, un deuxième *icebreaker* ("Attrape mon clap") a permis de mettre l'accent sur les enjeux de la communication non-verbale pour la synchronisation, tout en renforçant la cohésion de groupe de façon ludique. L'activité "**Comment apprendre et partager**" a ensuite permis de considérer les enjeux de transmission dans l'apprentissage, en invitant les participants à se positionner comme personnes ressource ou apprenants potentiels. Les participants ont ensuite été répartis en 3 groupes (porteurs de politiques et actions publiques ; de projets et d'initiatives ; de connaissance et engagements) pour réfléchir à la **mise en oeuvre** de ces apprentissages, après avoir sélectionné les apprentissages qui leur paraissaient les plus pertinents (2 apprentissages par sous-groupe, d'où 4 apprentissages par groupe). L'activité s'est conclue par une discussion sur le **rôle des acteurs**

publics dans cette mise en oeuvre. Enfin, tous les groupes ont pu échanger autour d'un dispositif de type *World Café* pour approfondir la réflexion sur le rôle des acteurs publics dans la mise en oeuvre des apprentissages pour la TES.

1.4 Remarques terminologiques

La tripartition entre "porteurs de politiques et actions publiques", "porteurs de projets et initiatives", et "porteurs de connaissances et engagements" est le fruit d'une réflexion collective sur la terminologie la plus adéquate à utiliser dans le cadre de cet atelier. La formulation traditionnelle "porteur de connaissance et expertise" a ainsi été remplacée par "porteur de connaissances et engagements", notamment dans un objectif de ne pas créer ou renforcer une séparation quelque peu artificielle entre sachants et profanes sur le sujet de l'apprentissage.

Par ailleurs, nombreux ont été les moments où les participants se sont eux-mêmes interrogés sur la définition exacte d'un terme, le sens à donner à une expression, etc. Les termes *citoyenneté*, *participation*, *apprentissage*, *Etat*, *pouvoirs publics*, notamment, ont suscité de vives discussions. Il est intéressant d'observer qu'en interne, l'équipe en charge de la conception de l'atelier avait pu avoir des réflexions similaires, et que sans qu'une définition stricte soit donnée aux participants, ceux-ci ont souvent mis l'accent sur les mêmes éléments - ainsi, l'équipe avait souhaité être vigilante et utiliser le terme *apprentissage* plutôt que *transmission* de façon à intégrer toutes les formes d'apprentissage, y compris celles existant en dehors de cadres institués (école, université, etc.), une dichotomie qu'on a pu retrouver chez certains participants.

Concernant la puissance publique, les termes *état* et *gouvernement* ont parfois été utilisés de façon interchangeable, marquant une confusion entre l'acteur public d'une part et la sphère administrative et politique d'autre part. Ce qui est plus surprenant, et appelle une explication, c'est que cette confusion a surtout été le fait du groupe "Porteurs de politiques et actions publiques". Il ne s'agirait donc là en aucun cas d'une méconnaissance du fonctionnement des institutions, mais pourrait relever plutôt de la perception d'un effacement des frontières traditionnelles entre les deux sphères, de la part de ceux qui sont en première ligne pour le constater.

Acronyme utilisé :

TES : Transition Ecologique et Solidaire

2. Quels apprentissages sont les plus importants pour la TES?

2.1 La coopération: un apprentissage jugé comme essentiel et prioritaire... surtout pour les autres?

"Apprendre à coopérer est un apprentissage très pratique et marie tous les savoirs" (Un porteur de connaissances et engagements)
« L'État doit apprendre à coopérer » (Un.e porteur de politiques et actions publiques)

Les apprentissages concernant la coopération et le vivre ensemble ont été doublement plébiscités par les participants :

- ➔ Les savoir-faire et savoir-être concernant la coopération et le vivre-ensemble apparaissent majoritaires dans la liste des apprentissages lors de la phase de brainstorming (voir Annexe 5.1)
- ➔ *"Apprendre à coopérer"* a été le seul apprentissage sélectionné et identifié comme prioritaire par tous les groupes (voir Annexe 5.2).

Au-delà de ces tendances numériques, la primauté accordée à la coopération se retrouve à différents moments de l'atelier, dans les échanges entre les participants. Ainsi, pendant la discussion sur la mise en oeuvre de l'apprentissage "Apprendre à intervenir dans les décisions publiques", un.e participant.e observe "si c'est porté par quelqu'un en particulier, ça ne peut pas fonctionner." (groupe politiques publiques). A l'inverse, il faut promouvoir une collaboration entre l'école, les institutions, le gouvernement, et les structures de démocratie locale.

Même dans le cas d'apprentissages plus théoriques (les "savoirs"), plusieurs participants incluent en réalité des savoirs favorisant la communication et la coopération. Ainsi on trouve parfois les outils de communication comme la communication non-violente classée dans la case des savoirs, tandis qu'un.e participant.e remarque : "Si on voulait compléter la case savoir, il faudrait compléter avec des savoirs humains" (Groupe B).

Si tous les participants identifient bien la coopération comme un apprentissage essentiel pour la TES, les résultats sont légèrement différents quand la question s'applique à eux-mêmes. Ainsi, dans le questionnaire individuel, un peu plus d'un tiers des participants (10 sur 28) **mentionnent des apprentissages liés à la coopération.** Et encore ceux-ci sont-ils formulés de manière légèrement différente.

La pratique individuelle que je devrais vraiment améliorer dans un objectif de TES ce serait :	Ce qu'il me reste à faire pour y parvenir c'est :
Créer des liens avec les autres	Aller à la rencontre de gens de mon entourage
Communication, transmission, coopération	Confiance en soi
Oser intervenir et communiquer en collaboration avec des acteurs de la TES	Outils d'écoute et communication à connaître et développer (ex. la CNV)
M'engagement politiquement et en collectif	Engagement participatif
Faire mieux partager les enjeux et provoquer des prises de conscience parmi les familles	Apprendre à imaginer collectivement un futur désirable
Refaire du soutien scolaire ; prendre contact avec Eglise verte	Ecouter et comprendre les autres
Consommer local	Etre plus à l'écoute et m'engager dans des initiatives locales
Mieux communiquer synthétique	Communication synthétique
Aller plus loin dans la transversalité des approches et des cultures	Décloisonner, écouter, recul
Améliorer ma communication	Connaître le fonctionnement du cerveau, la psychologie et outils de la CNV

Sélection des réponses individuelles des participants mettant en avant la coopération

On observe ici d'une part que les **participants mettent moins directement l'accent sur des apprentissages que sur des pratiques ou des traits de personnalité**, d'autre part que les éléments qui reposent effectivement sur un apprentissage relèvent peut-être **davantage de la capacité à transmettre qu'à apprendre**.

Enfin, le phénomène de la **responsabilité diluée**¹, obstacle majeur à la coopération effective, s'il n'est jamais mentionné explicitement, est bien présent dans les réflexions des participants, notamment quand il s'agit de connaître et diffuser les bonnes pratiques existantes. Par exemple, "un transporteur, à impact très négatif, qui a changé son parc et les modes de déplacement de ses salariés ne le fera que s'il sait que dans son domaine d'autres personnes ont changé et s'il connaît les impacts économiques "savoir que d'autres l'ont fait, ça me donne envie d'agir"" (Groupe A).

¹ Ce terme emprunté à la psychologie sociale désigne à l'origine des situations d'urgence dans lesquelles la probabilité d'intervention d'un individu est inversement proportionnelle au nombre de témoins présents. On l'utilise de façon plus large pour désigner toute situation dans laquelle la présence d'un groupe inhibe la prise de responsabilité individuelle.

2.2 La résilience

La résilience, ou la diffusion d'une culture de la résilience, est un apprentissage qui a été choisi par 2 des 3 groupes lors de la phase de réflexion sur la mise en oeuvre des apprentissages. Ce choix peut s'expliquer en grande partie par la conviction, qui semble partagée par nombre des participants, qu'aucun effort de mitigation ne saurait désormais nous dispenser d'une préparation à l'adaptation aux changements climatiques, d'où l'importance de la notion de résilience, pour les populations comme pour les territoires.

Il convient également d'observer que 2 groupes sur 3 ont choisi des apprentissages liés à la production alimentaires (en l'occurrence "Jardiner pour produire de la nourriture" et "Production Alimentation"), qui peuvent être assimilés à des savoir-faire permettant ou facilitant la résilience - mais pas les mêmes groupes!

- Les Porteurs de politiques et actions publiques (bleu) ont sélectionné la résilience, mais pas de savoir-faire alimentaire.
- Les Porteurs de projets et initiatives (vert) ont sélectionné un savoir-faire alimentaire, mais pas la résilience.
- Les Porteurs de connaissance et engagement (rouge) ont sélectionné la résilience et un savoir-faire alimentaire.

On peut interpréter ces résultats de plusieurs manières. Première hypothèse : les porteurs de politiques publiques choisiraient en priorité un apprentissage nécessairement collectif, politique, alors que les apprentissages de production alimentaire, qui peuvent renvoyer à un imaginaire de repli, de fantasme d'auto-suffisance, seraient perçues comme un aveu d'échec des politiques publiques? Deuxième hypothèse : les porteurs de projets et initiatives, à l'inverse, centrent leur focale sur "les jardins collaboratifs" et le transfert de compétence horizontal ("maître-composteurs"). La famille et l'entreprise sont considérées comme des cadres aussi importants que les collectivités territoriales. Troisième hypothèse : les porteurs de connaissance et engagement, ayant une vision peut-être moins partisane, sont acquis à l'idée que responsabilité individuelle et collective, citoyenne et politique, doivent fonctionner ensemble pour que la résilience soit effective.

Enfin, il est intéressant de constater que s'il n'est pas aisé pour les participants d'atteindre un consensus sur les modalités positives de la résilience (qu'est-ce qui rend une situation, un territoire, une population résilients?), un **portrait en creux de la résilience** semble à l'inverse se dessiner à travers des exemples-repoussoirs. Un.e porteur de politiques et actions publiques note ainsi, à propos de la catastrophe de Lubrizol : "La situation à Rouen n'est pas une situation de résilience car il n'y a pas de transparence", ce qui alimente un climat de défiance des institutions.

3. Quelle mise en oeuvre des apprentissages?

3.1 Quels publics?

Les publics auxquels s'adressent les apprentissages ont été différents en fonction du sens accordé à la TES. Ainsi le groupe ayant réfléchi sur les apprentissages pour la **mitigation** a plutôt mis l'accent sur les **responsables et leaders**, alors que le groupe ayant travaillé sur la TES comme **adaptation et résilience** a plutôt pris en compte des **publics en situation de vulnérabilité** - cette caractérisation s'appliquant aux individus ("les plus exposés au risque, les plus vulnérables, les moins dotés") comme aux territoires ("milieux hostiles", "plus ou moins de ressources pour rebondir").

On retrouve cette tension en partie dans les activités de l'après-midi consacrées à la mise en oeuvre des apprentissages (voir Annexe 3.2). Ainsi les **publics vulnérables** (les plus fragiles, les personnes isolées, les populations à risque, etc.) sont-ils identifiés prioritairement pour les apprentissages liés à une diffusion de la culture de la **résilience**. A l'inverse, "mobiliser les imaginaires" s'adresserait davantage aux influenceurs, "trouver un équilibre entre besoin et envie" aux CSP+, "Parler des et aux émotions" aux journalistes, professeurs, décideurs... et aux électeurs du Front National (la restitution ne précise pas s'ils sont considérés comme public vulnérable ou influenceurs...).

Plus sérieusement, **les populations en situation de vulnérabilité sont donc majoritairement considérées comme public potentiel**, rarement comme **cadre d'action ou de conception**, à une exception près: dans le cas des **low-techs**, aux côtés des pays du Sud en tant qu'alliés internationaux.

Enfin, il convient de constater que si les **jeunes** sont très peu présents dans la catégorie des publics auxquels s'adressent les apprentissages (ils sont mentionnés explicitement 2 fois sur 12 apprentissages), l'école et le système éducatif sont en revanche omniprésents dans les cadres de mise en oeuvre (8 sur 12) : serait-ce à dire que les critiques, nombreuses, adressées à l'**Education Nationale** lors de l'atelier ont été si bien internalisées par les participants que ceux-ci sont effectivement plus spontanément susceptibles de penser la formation des jeunes en termes de cadre institutionnel (souvent défaillant) plutôt qu'en termes de public à atteindre?

3.2 Quels acteurs à mobiliser pour la transformation des apprentissages?

→ L'Education Nationale omniprésente mais décriée

Tous les groupes ont abordé le rôle de l'école, et l'ont identifiée **à la fois comme levier et obstacle** dans les apprentissages pour la TES. Ambivalence donc, mais aussi centralité. On remarquera que la critique porte majoritairement sur le système éducatif français : "En France, problème avec l'apprentissage : culte de la réussite, pas utilisation des échecs, pas de travail sur les situations d'échec pour les décrypter, les analyser. (un.e porteur de politiques et actions publiques). Pour pallier ces manquements, les participants préfèrent **souvent sortir du cadre de l'Education Nationale plutôt que de tenter de l'amender** : "cadre associatif d'éducation populaire", "nouvelles écoles d'agriculture", etc.

→ **Le secteur associatif comme allié**

Le secteur associatif est mentionné comme un allié potentiel à la fois dans la mise en oeuvre de savoir-faire (production alimentaire) et dans la diffusion de savoir-être (mobilisation des imaginaires, apprendre à intervenir dans les décisions publique, diffuser une culture de la résilience). Les secteurs considérés sont majoritairement éducatifs (grâce à l'éducation populaire notamment, et culturels (par exemple, organisation de festivals).

→ **Une absence relative (et légitime?) de l'entreprise**

A l'exception de quelques timides apparitions dans le cadre de certains apprentissage (3 occurrences sur 12 cadres d'apprentissage, et émanant toutes du groupe Porteurs de projets et initiatives : "jardiner pour produire de la nourriture", "trouver un équilibre entre besoin et envie" et "apprendre à coopérer), l'entreprise est globalement absente de la réflexion sur les cadres et acteurs à mobiliser. Surtout, même quand l'entreprise est mentionnée comme un acteur légitime, les modalités de son intervention sont majoritairement ignorées. Est-ce à dire que les entreprises ont effectivement un rôle moins important à jouer dans les apprentissages pour la TES, ou s'agit-il plutôt d'un biais de recrutement, la plupart des participants n'étant pas issue du monde de l'entreprise?

→ **Des signaux faibles à prendre en compte: l'Eglise et le milieu médical**

Le scoutisme est mentionné deux fois dans les modalités d'apprentissage (pour "Production alimentaire" et "Résilience"). Par ailleurs, un.e participant.e mentionne un rapprochement du mouvement "Eglise Verte" comme une forme d'engagement local souhaitable.

Quant au milieu médical, il est mentionné comme un allié potentiel, en l'occurrence dans la diffusion d'une culture de la résilience.

3.3 Quel rôle pour l'action publique?

La plupart des participants ont mentionné spontanément l'action publique, comme cadre et acteur pertinent. Pour deux tiers des apprentissages (8 sur 12), la puissance publique est ainsi mentionnée, sous sa forme étatique ou décentralisée. **Le rôle favori accordé à l'action publique est celui de facilitateur, puis d'opérateur, et en dernier de prescripteur.** Derrière ce décompte numérique nécessairement un peu artificiel, se cache en réalité une grande diversité de situations et de points de vue, notamment en fonction des types d'apprentissage considérés.

→ L'Etat facilitateur

La fonction facilitatrice est majoritairement attribuée aux collectivités locales et territoriales, à travers trois modalités : la mise en réseau d'acteurs pertinents, la mise à disposition de foncier, et la création de supports et cadres d'apprentissage. Le rôle de facilitateur de l'Etat est vu comme positif et désirable sur tous les apprentissages considérés, et par tous les groupes.

→ L'Etat opérateur

L'Etat joue son rôle d'opérateur majoritairement à travers l'Education Nationale, et l'Enseignement Supérieur et la Recherche, mais également à travers sa capacité à garantir les règles, plus qu'à les créer. Les participants insistent d'ailleurs sur la co-construction des cadres et des règles dans cette perspective. Le rôle d'opérateur de l'Etat est vu comme désirable pour la mise en oeuvre de tous les apprentissages, à l'exception de la mobilisation des imaginaires, pour laquelle un risque de propagande est identifié.

Concernant l'apprentissage de la coopération cependant, un.e participant (Porteur de connaissances et engagements) remarque : « Il y a toute une ingénierie de la collaboration à mettre en oeuvre : pas seulement les collectivités locales, l'État aussi (...) De là à être l'opérateur de la coopération... »

→ L'Etat prescripteur

La fonction prescriptive de la puissance publique est assurée prioritairement et sans surprise, par l'Etat (et non les collectivités), à travers deux modalités : la fonction législative (loi antigaspillage, loi alimentation sur la présence d'aliments issus de l'agriculture biologique dans les cantines, cadrage de l'obsolescence programmée), et la gestion du risque (à travers les plans de prévention notamment).

Si ces deux fonctions sont donc reconnues comme extrêmement importantes pour certains apprentissages (...), les participants insistent également sur les limites et les dangers d'un Etat prescripteur qui pourrait "virer à la propagande". Certains apprentissages sont ainsi considérés par les participants comme ne devant surtout pas appeler une fonction prescriptive de l'Etat : apprendre à parler des et aux émotions ; la mobilisation des imaginaires ;

apprendre à trouver un équilibre entre besoins et envies ; apprendre à intervenir dans les décisions politiques (un.e porteur de politiques publiques remarque à ce sujet : "on va pas organiser les gilets jaunes").

Malgré la prise en compte de ces nuances et risques, certains participants défendent avec conviction le rôle prescripteur de l'Etat, notamment dans le groupe des porteurs de politiques et actions publiques remarque : « Moi ça ne me choque pas que l'État soit prescripteur si on dit voilà l'horizon où on veut aller », ou encore : « C'est pas parce que l'État se trompe une fois qu'il doit s'interdire de légiférer. »

→ **Autres rôles possibles de l'Etat**

La plupart des autres rôles proposés par les participants peuvent recouper l'une ou l'autre de ces catégories : ainsi l'Etat législateur ou régulateur se rattache-t-il à l'Etat prescripteur, et l'Etat coordinateur d'acteurs à l'Etat facilitateur. Un débat a cependant émergé qui a mis à jour le rôle d'**exemplarité** de l'Etat : considéré par certains comme une autre modalité de l'Etat prescripteur, d'autres ont avancé que l'Etat avait un rôle à jouer par exemple dans la mise en débat des enjeux de changements de comportement, sans que cela corresponde à une fonction prescriptrice de l'Etat.

3.4 Quels leviers et obstacles?

→ **La jeunesse**

La jeunesse est mentionnée de nombreuses fois comme un levier important dans la transformation des apprentissages pour la TES. Il est amusant de constater toutefois que la tranche d'âge considérée comme "jeune" ne fait pas consensus: un groupe ayant écrit 16-25 ans voit ainsi son 2 rallongé en 3 par un autre groupe durant la phase "ajout" (qui redéfinit ainsi la jeunesse de 16 à 35 ans). La difficulté à borner chronologiquement la jeunesse se retrouve également dans l'utilisation de l'expression "Génération Y".

Si la fonction première envisagée est plutôt passive (une jeunesse à éduquer et à former), les jeunes sont également parfois considérés comme des acteurs potentiels, par exemple dans le cadre d'un conseil des jeunes au sein des collectivités pour promouvoir la citoyenneté et la participation.

→ **Les émotions : un rôle essentiel à jouer dans l'apprentissage mais difficile à appréhender**

Un porteur de connaissances et engagements remarque qu'il s'agit là d'une "vraie question de fond" tout en reconnaissant qu'on n'est "pas du tout armé intellectuellement" pour l'appréhender. Par ailleurs, la prise en compte des émotions, jugée comme nécessaire et essentielle par la plupart des participants, se heurte à "l'omniprésence du scientisme et de la rationalité". Enfin, les émotions peuvent être manipulées, ou conduire à des antagonismes. Ainsi dans le cas de la ZAD, il y a des émotions, "mais construites en conflit" (un.e porteur de connaissances et engagements).

4. Note réflexive

4.1 Des différences de positionnement entre les participants

On peut observer des différences de positionnement entre les participants selon trois variables :

- l'appartenance aux groupes porteurs de politiques et actions publiques ; de projets et initiatives ; de connaissances et engagements (auto-positionnement)
- la répartition par sexe dans ces différents groupes peut également conduire à interroger l'aspect genré de certaines réponses (observation externe)
- le degré de connaissance des enjeux et d'engagement par l'action (auto-positionnement)

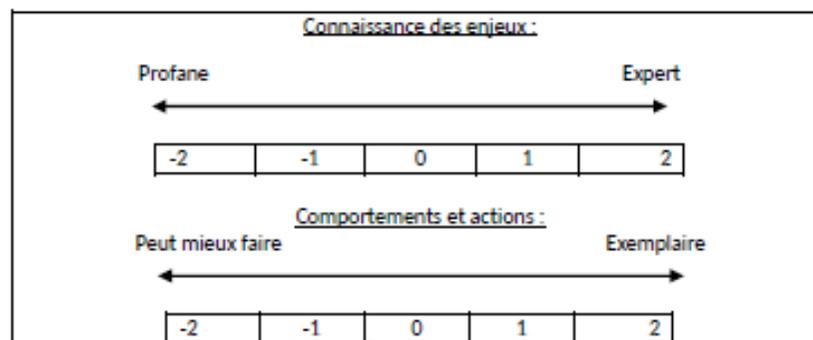
Tout d'abord, et sans vouloir forcer une interprétation déterministe, les choix des types d'apprentissage par groupe d'appartenance peuvent être pertinents. Ainsi, le groupe porteurs de projets et initiatives a majoritairement choisi des savoir-être (3 sur 4), tandis que le groupe porteurs de politiques publiques a majoritairement choisi des savoir-faire (3 sur 4). Est-ce à dire que les changements de paradigme appelés de leurs souhaits par tous les participants seraient plus à même d'être portés par des initiatives privées, les pouvoirs publics promouvant plutôt une approche en termes de compétences?

En outre, et comme déjà signalé, les Porteurs de projets et d'initiatives sont le seul groupe à considérer spontanément le rôle de l'entreprise comme acteur pertinent dans les cadres d'apprentissage.

Il convient également de noter un aspect genré: le groupe porteurs de politiques publiques étant très majoritairement féminin, et le groupe porteurs de projets et d'initiatives majoritairement masculin, on peut donc aussi lire ces résultats comme : les participants masculins ont plutôt plébiscité des savoir-être, tandis que les participantes ont plutôt mis l'accent sur des savoir-faire. Même si ces résultats apparaissent consistants avec une partie de la

littérature en sciences de l'éducation (sur la tendance des apprenantes à valider des savoirs scolaires par exemple), la taille des groupes n'est évidemment pas suffisamment représentative pour affirmer davantage qu'une simple corrélation.

Enfin, l'auto-positionnement des participants en termes de connaissance des enjeux (profane - expert) et de comportements (peut mieux faire - exemplaire) a permis de mettre à jour deux tendances :



Test d'autopositionnement des participants

- **L'importance accordée aux savoirs théoriques varie en fonction du degré d'expertise** : la totalité des participants s'identifiant comme *profanes*² (3 sur 3) identifie au moins une lacune en termes de savoir, alors que la majorité des participants s'identifiant comme *experts* (7 sur 13) n'identifient aucun savoir à acquérir, mais uniquement des savoir-faire et des savoir-être.
- **La connaissance des enjeux est un élément nécessaire mais non suffisant** : si tous les *profanes* se positionnent également nettement du côté des *insuffisants* dans la catégorie "comportements et actions", les résultats sont plus hétérogènes du côté des *experts* ; dans ce groupe, seulement 2 participants se considèrent comme *exemplaires*³, 10 adoptent une position médiane (entre - 1 et 1) et 1 participant se positionne en *insuffisant*.

2 Sont considérés comme *profanes* les participants ayant placé le curseur en-dessous de -1,5, et comme *experts* ceux l'ayant situé au-delà de 1,5 dans la catégorie "connaissance des enjeux".

3 Sont considérés comme *exemplaires* les participants ayant placé le curseur au-delà de 1,5, et comme *insuffisants* ceux l'ayant situé en-dessous de -1,5 dans la catégorie "comportements et actions".

4.2 Sur quels éléments se construit une réflexion sur l'apprentissage?

Des références centrales mais peu nombreuses : les références bibliographiques mobilisées par les participants font appel à une littérature récente, générique et plutôt hétérodoxe dans le domaine des sciences humaines et sociales. L'absence quasi-totale de références plus spécifiques en sciences de l'éducation ou sciences cognitives illustre une montée en généralité de la part des participants qui ont pensé l'apprentissage dans un cadre social plus vaste.

Top 3 des références bibliographiques mobilisées spontanément par les participants

Philippe Bihoux, *L'âge des low-techs : vers une civilisation techniquement soutenable*, Seuil (2014)

Nassim Nicholas Taleb, *Antifragile : les bienfaits du désordre*, Les Belles Lettres (2013)

Pablo Servigne: pas d'ouvrage spécifique mentionné. Les participants avaient cependant probablement en tête *Comment tout peut s'effondrer: petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*, Seuil (2015).

Omniprésence du recours à l'expérience personnelle pour penser l'apprentissage : Si les sources évoquées et invoquées par les participants sont intéressantes, on trouve dans l'ensemble peu de mentions d'ouvrages scientifiques ou de littérature grise. Il semblerait que les participants aient préféré faire appel à leurs expériences professionnelles et personnelles (en tant que parent notamment), ainsi qu'à leurs connaissances des mises en œuvre de l'apprentissage dans d'autres pays, considérés comme modèles à suivre dans ce domaine (les pays scandinaves notamment).

Ces références, nombreuses, à l'expérience personnelle, ne s'opposent pas à une approche théorique, mais cherchent plutôt à combiner les deux, ce qui est tout à fait cohérent avec l'accent mis par les participants tout au long de la journée sur le rôle des émotions. Ainsi, la mention du modèle de Kübler-Ross pour l'apprentissage "Communiquer sans culpabiliser" illustre cette convergence. Initialement conçu pour décrire les 5 phases du deuil (déli, colère, marchandage, dépression, acceptation), le modèle est ici utilisé pour mieux comprendre les résistances au changement de comportement dans le contexte de la TES.

5. Annexes

5.1 Brainstorming

Après la phase de brainstorming du matin, les participants ont pu choisir les apprentissages sur lesquels ils souhaitent travailler en priorité. Est donc resté, pour chaque groupe, une quarantaine d'apprentissages "non-choisis", dont voici la liste exhaustive. Les apprentissages y sont regroupés *a posteriori* en grandes catégories.

Il nous semble que cette liste présente trois intérêts:

- Premièrement, elle permet d'**entériner des domaines d'action et d'apprentissage qui correspondent aux catégories habituelles de la transition écologique et solidaire** (ex. la mobilité, l'alimentation, etc.) tout en repérant des **signaux faibles**, des apprentissages qui ont été pas ou peu développés lors de l'atelier mais qui avaient bien été identifiés par les participants eux-mêmes lors de la phase de brainstorming (notamment les apprentissages en lien avec l'utilisation des technologies. Par exemple, "savoir se repérer sans GPS ni smartphone").
- Deuxièmement elle donne un aperçu quantitatif des types d'apprentissage jugés les plus pertinents - et il n'est ici pas anodin que **les apprentissages du vivre ensemble et de la coopération soient majoritaires**, dans les deux groupes ;
- Troisièmement elle donne une **indication sur les hiérarchies** effectuées par les participants: en effet, la proportion de savoir-faire est ici plus importante que dans les apprentissages sélectionnés. Cela semble montrer que l'accent mis sur les savoir-être dans la phase de réflexion correspond effectivement à une volonté de priorisation.

Groupe A	Groupe B
MOBILITE 1. Pratiquer le co-voiturage 2. Voyager autrement (prendre moins l'avion voire plus du tout) 3. Eco-conduite	MOBILITE 1. Apprendre à partager la route 2. Modifier les comportements au niveau de la mobilité 3. Apprendre à se déplacer autrement: vélo, marche

<p>4. Diminuer le transport en voiture pour les petits trajets (co-voiturage)</p> <p>AGRICULTURE & ALIMENTATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuisiner sans viande de façon équilibrée 2. Faire un stage d'une semaine sur "manger mieux pour être en bonne santé" 3. Se former à la permaculture 4. A faire du compost <p>RESSOURCES & DECHETS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Privilégier le ré-emploi 2. Réduire le gaspillage alimentaire / énergétique 3. Trier les déchets 4. Organiser dans mon immeuble une journée par mois de troc / échange <p>CONSOMMATION / Ressources, déchets</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apprendre à se détacher des dépendances de la consommation (PC, Téléphones, etc.) 2. Apprendre à reconnaître les produits de consommation à impacts positifs 3. Apprendre à réduire sa consommation d'énergie 4. Apprendre comment transformer sa consommation énergétique 5. Pendant la fête de mon quartier, n'utiliser aucun plastique 6. Apprendre à diminuer l'utilisation du papier <p>VIVRE ENSEMBLE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apprendre à intégrer tous les critères de la transition dans sa consommation incluant les aspects sociaux 2. Faire un club "partage des connaissances" dans mon quartier 3. Ne pas laisser les personnes à qui on s'adresse 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Trouver d'autres façons de passer ses vacances (= supprimer les voyages lointains) 5. Rapprocher son logement et son lieu de travail 6. Apprendre à se passer des moyens de transports les plus polluants <p>AGRICULTURE & ALIMENTATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apprendre à cultiver par soi-même jardins familiaux et partagés 2. Ne plus mettre de pesticides 3. Jardiner 4. Revoir sa consommation alimentaire 5. Apprendre à reconnaître et utiliser les plantes sauvages comestibles et médicinales 6. Apprendre à cultiver son jardin <p>VIVRE ENSEMBLE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperate 2. Apprendre à être moins auto-centrés 3. Apprendre à aller vers l'autre (lien social) 4. Apprendre à relier les gens citoyen (nes) 5. Echanger 6. Partager 7. Redécouvrir la solidarité (collectif) 8. Travailler avec les plus pauvres 9. S'ouvrir à la différence 10. Réinventer l'intergénérationnel 11. Etre bienveillant 12. Empathie 13. Apprendre à habiter ensemble <p>RESSOURCES & DECHETS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apprendre à réparer soi-même ses appareils ménagers et électroniques 2. Economiser l'eau
---	--

4. Mutualiser l'usage de certains équipements
5. Apprendre à faire des compromis avec soi-même et avec les autres
6. Apprendre à dialoguer avec d'autres autour de soi
7. Partager ses initiatives et apprendre à s'engager dans des initiatives locales
8. Systématiser le retour au sensible (pouvoir de l'empathie)
9. Apprendre à écouter les autres et dialoguer avec eux (l'échange)

TECHNIQUE & TECHNOLOGIE

1. Apprendre des connaissances techniques générales (génie civil, mobilité, énergie)
2. Utilisation des outils informatiques (boîtes mail...)

ECOSYSTEMES & IMPACTS

1. Apprendre à comprendre l'écosystème dans lequel je vis
2. Apprentissage des causalités, des raisons qui ont mené et qui mènent à la nécessité de transition
3. Connaître son impact
5. Aspect systémique de la question éco[logique]

APPRENTISSAGES DU SOI

1. Apprendre à se comporter en responsable de sa vie
2. Apprendre à faire des choix
3. Oser changer et agir
4. Apprendre à désapprendre
5. Apprentissage de connection avec son environnement / milieu: de vie, de travail

3. Ré-emploi
4. Produire moins
5. Consommer moins
6. Réduire nos déchets --> Zero Waste
7. Trier les déchets
8. Apprendre à ne rien gaspiller
9. Apprendre à recycler ses vêtements

TECHNIQUE & TECHNOLOGIE

1. Diminuer l'utilisation du numérique
2. Savoir se repérer sans GPS ni smartphone
3. Savoir construire des low-tech
4. Biomimétisme
5. Do It Yourself

META-APPRENTISSAGES

1. A être créatif
2. Douter
3. Apprendre à apprendre
4. Savoir maîtriser un sujet
5. Avoir du sens critique

AUTRES

Faire des "petits gestes du quotidien"; des actions qu'on ne remet pas en cause, les ancrer dans l'habitude: [éviter le] gaspillage alimentaire, couper l'eau, éteindre la lumière, marcher / vélo, etc.

Changer de profession

Réapprendre à vivre au rythme de la planète

Etre moins "météo-sensibles"

Faire ce que l'on dit

Questionner ses modes de vie

Impacts écologiques

5.2 La mise en oeuvre des apprentissages : Tableau Récapitulatif

NB. Ce tableau reprend les principaux éléments écrits par les participants eux-mêmes, ainsi que quelques citations issues des prises de notes.

Les éléments postérieurs ajoutés par l'autre sous-groupe apparaissent en italique.

APPRENTISSAGE	Modalités	Publics	Acteurs / qui propose le cadre?	Leviers et obstacles
Mobiliser les imaginaires	S'appuyer sur les représentations de chacun ; varier les modes d'expression ; laisser une place aux rêves, aux émotions <i>dimension existentielle</i>	Tout public <i>influenceurs</i>	Ecole, monde associatif et culturel <i>Festival de films courts avec téléphone portable</i>	L: 16-25 ans, <i>littérature SF et séries TV</i> O: <i>société conformiste unifiante</i>
Jardiner pour produire de la nourriture	Jardins collaboratifs, ateliers, stages, compost (maîtres-composteurs)	Milieu urbain, en copropriété	Collectivités territoriales, fédérations "jardins familiaux", entreprises	L: anciens parkings + hors-sol O: manque de terrain, bailleurs sociaux
Trouver un équilibre entre besoin et envie	Influenceurs, Défis Zéro Déchet, coaching	CSP+	Entreprises, collectivités territoriales, syndicats de propriété, médias, annonceurs	L: mode, <i>penser aux enfants</i> O: mode, inconscience, <i>greenwashing</i>
Apprendre à coopérer	Se connaître, faire confiance à l'autre <i>Comprendre les intelligences plurielles</i> <i>Maîtriser les outils</i>	Public jeune et tout au long de la vie	Education nationale, éducation populaire, sports, centres sociaux et culturels, <i>Entreprises</i>	L: démontrer les effets positifs de la coopération sur les individus L & O: <i>Education nationale</i>
Citoyenneté, Participation, Collectivité	Méthodes de travail collaboratives de l'éducation populaire Apprendre en faisant Projets menés de manière participative à l'école, qui doivent pouvoir mener à un conseil des jeunes au sein des collectivités <i>Etre clair sur les règles</i>	Tous les publics mais il est nécessaire de caractériser l'apprentissage par type de public(s)	Les collectivités publiques (Etat comme collectivités, dont Education Nationale)	O générationnel: pas les mêmes sémantique, sujets de préoccupation, responsabilités L: <i>Charte de la participation du public</i>
Parler des et aux émotions	Plus de recherche-action ; médiation par les sciences humaines entre science et usage ; développer les capacités de création pour	Tout le monde <i>Quelles priorités? Electeurs du Front National, journalistes,</i>	L'Etat, l'exemplarité, mais pas que (reconnaissance d'espaces expérientiels)	L: Ethique à avoir pour éviter la manipulation O: suprématie du scientisme et de la rationalité

	sublimier les émotions <i>Qualifier les émotions</i>	<i>professeurs, grands décideurs</i> <i>Adapter le discours aux émotions</i>	autres)	
Résilience	Stages, immersions dans la nature (ex. scouts) ; stages de survivalisme ; exercices de gestion des risques post-catastrophe ; DIY, ateliers repair café ; frugalité <i>identifier les capacités de résilience des populations</i>	Populations à risque (personnes âgées, enfants, problèmes dysfonctionnels), populations isolées, formateurs	Etat, missions interministérielles : Education et MTES, Armée, Défense, Intérieur. Défense civile, Protection civile	L: crédibilité de l'hypothèse "catastrophe" O: scepticisme, crainte du changement, moyens (pas perçu comme un investissement), déploiement
Production alimentaire	Participation des urbains et non-agriculteurs au travail agricole (AMAP, coopératives) Travaux pratiques dans le système éducatif Classes vertes, scoutisme ; Intégrer une zone maraîchère dans toute nouvelle construction ou rénovation urbaine ; Droit à planter , notion d'autosuffisance des villes et agglomérations <i>Apprentissage des techniques de transformation et conservation</i>	Membres de l'AMAP Services civiques TIG Pré-retraités Migrants	Nouvelles écoles d'agriculture, Collectivités, Ministère, Régions, Départements Associations, bénévoles <i>Organisation du collectif (qui fait quoi?)</i>	L: développement d'outils ludiques, force de proposition des pouvoirs publics O: environnement existant, manque d'envie de volonté, de compétence ; moyens
Diffuser la culture de la résilience pour apprendre à rebondir face à un événement difficile, une catastrophe à l'échelle individuelle et collective	Faire évoluer les méthodes d'apprentissage (considérer l'échec comme un mode d'apprentissage, reconnaître la vulnérabilité humaine, apprendre / développer la culture du risque) <i>Apprendre le "care"</i> <i>Apprendre de la nature (ex. biomimétisme)</i>	Tout le monde mais prioritairement les populations les plus fragiles, exposées <i>Cibler ceux qui ont moins de ressources et/ou sont plus susceptibles d'être touchés par le risque</i>	Système éducatif national Secteur association Appui recherche Une place, une responsabilité des institutions, mais pas que <i>Allié : monde médical</i>	Des cultures nationales plus ou moins facilitantes (ex. rapport à l'échec) L: climat de confiance Contexte écologique, montée de la prise de conscience <i>Travailler l'anticipation, savoir que l'accident, le drame peut arriver, s'y préparer pour être plus fort</i>
Communiquer sans culpabiliser dans le but d'insuffler un changement de comportement + accompagner au changement	Techniques de communication ; Trouver des messages positifs (Bilans / résultats: valoriser les petites victoires) ; Eviter le perfectionnisme ; Ecouter les obstacles, comprendre les blocages, éviter "tu dois" ; S'appuyer sur des leaders / personnes-relais ; Valorisation de l'image de soi ; Donner du sens et s'approprier <i>Communiquer sur les freins au changement ;</i>	1) D'abord les têtes de gondole 2) Puis les convaincus 3) Puis les "ventres mous" 4) Puis les réfractaires <i>Attention aux biais cognitifs: l'importance des petits éco-gestes n'est pas l'importance de mon impact --> aspect systémique</i>	"Il faut de l'argent". Campagnes de communication institutionnelles, sociale, éducatives <i>Cf. Kübler-Ross</i> <i>Ex. Ademe, accompagnement de</i>	L: Bonnes pratiques, médias, temps qui nous reste <i>Alternatives</i> O: Egoïsme, administration pas exemplaire <i>Est-on en capacité de passer du temps pour mobiliser les "ventres mous"? Mais si on le fait pas, on risque de perdre tout le monde.</i>

	<i>progressivité</i>	<i>Outils adaptés selon la cible : outils adaptés pour mesurer son impact individuel</i>	<i>familles --> familles à énergie positive</i>	
Low-Techs: innovation technologique plus sobre et moins consommatrice de ressources	Transmission par les pairs, <i>l'intergénérationnel</i> Fablabs, <i>formations à l'éco-conception, etc.</i> Revisiter les pratiques anciennes à l'aune de nos besoins actuels et futurs Etablir de nouveaux récits sur le progrès social et technologique Donner à voir des figures de la sobriété <i>Convaincre des modèles qui créent de la valeur (économiquement)</i> <i>Redéfinir nos besoins collectivement</i>	Prioritairement les secteurs de la recherche et développement Tous les consommateurs Les jeunes, la génération Y	Alliés internationaux: pays du Sud (Système D, Jugaad) Populations en précarité Fablabs, Do It Yourself <i>Investisseurs</i>	L: Concours Lépine du Low-Tech O :Les représentations de la technique et du progrès L'aversion au changement du comportement humain <i>Lutte contre l'obsolescence programmée</i>
Apprendre à intervenir dans les décisions publiques	Engagement associatif et politique, élections, connaissances techniques, l'école, formation tout au long de la vie, apprentissage de la controverse et du débat, encapacitation des personnes, culture de la participation <i>Simulation, jeux de rôle sur négociation, outils de la représentation, gestion des conflits</i>	Tout le monde, de 3 à 80 ans	L'école, le gouvernement, les institutions, structures de démocratie locale "Si porté par quelqu'un en particulier, ne peut pas fonctionner"	L: Vie de quartier, carnaval (Dom-Tom), <i>Valoriser les corps intermédiaires</i> O: Mode de vie urbain, temps de transport, garde des enfants. L et O: Ecole (ex. apprentissage des relations sociales au Danemark dès l'âge de 7 ans, mais en France peu de place à l'innovation), vie professionnelle, <i>Famille</i>

5.3 Le rôle des acteurs publics

Apprentissage	Acteur public prescripteur		Acteur public facilitateur		Acteur public opérateur		Autre	
Savoir mobiliser les imaginaires	- - sinon c'est propagande - - car soutien public aux gros acteurs numériques qui « diffusent leur imaginaire » contre les alternatifs est néfaste	Et la vision politique ?	+ + facilitation à d'autres acteurs , supports à la créativité		- - idem colonne prescripteur)	Visions politiques ?	+ + *démonstrateurs exemplaires *expérimentateurs des possibles *influenceurs / AAP prospectifs ; (Ex = Nantes 2040)	
						Formation éducative favorable à l'émergence et la mobilisation des imaginaires		
Apprendre à jardiner pour produire de la nourriture (en milieu urbain)	+ Projet de loi anti gaspillage économie circulaire- LAGEC		+ + Collectivité- Ville (mettre à dispo surfaces ; dé-bétonner)				+ + Etat législateur (prendre le décret jardins collectifs)	
			+ + ARS aide à clarifier usage public compost					+ Mise à disposition de foncier public/ privé pour développer le jardinage collectif
Apprendre à coopérer	+ Etat - Education nationale : former les enseignants pour qu'ils favorisent cet	Concerne plus largement tous les acteurs publics / parties prenantes	Collectivités locales	ingénierie + Etat	+ + Etat	Collectivités territoriales (entre # échelles de territoires	+ + Acteurs publics bénéficiaires de cet apprentissage pour autres	et parties prenantes

	apprentissage par élèves	++		++		++	axes mises en œuvre TES	++
Apprendre à trouver un équilibre entre besoins et envies	- - car erreurs dans certaines orientations données ; Ex = encouragement diesel ou bien kérosène pas taxé	+	Collectivités proposent des cadres de « défis », « challenges »		++ Etat (bonus /malus) Collectivités (cantines)		+	Etat régulateur des annonceurs (publicités) Collectivité régulateurs pour affichages entrées et dans les villes
		aider à gérer le conflit désir / besoin Ex : Sécurité rembourse plus ce qui est du « confort »					Mise en débat public // besoins ?	

Parler des et aux émotions	- - (sauf sur travail de recherche avec Etat commanditaire : + +)	- - <i>pas rôle Etat</i>	+ capacité positive à incorporer de l'émotion dans le débat	+ <i>(rôle du système éducatif)</i>	++ (« à toutes les échelles »)	+ <i>(Etat « humain » et pas qu'une machine administrative)</i>	Si Etat est exemplaire, il devient prescripteur (débat)
		- <i>(++ pour Etat sur recherche)</i>		+ <i>(ok avec rouge)</i>		+ <i>(programmes Education Nationale)</i>	
Résilience <i>(aller plus vers résilience au sens large)</i>	++	++	++	++	++	++	- rôle Etat de coordination des acteurs - démonstrateur
Citoyenneté, Participation, Collectivité	+	+	+	++	+		Précision /

	débat au sein du groupe	++ <i>((Etat : ex de la suppression des conseils de développement))</i>	Etata facilitateur sans décider ? : débat au sein du groupe	<i>(collectivités)</i> ++ <i>(Etat + Collectivités)</i>	débat au sein du groupe	++ <i>(collectivités et etat)</i>	débat sur Etat facilitateur: Etat a un rôle à jouer mais ne doit pas être tout seul : nécessité de co-construction avec les autres acteurs	
Production de sa propre alimentation	+ (Etat ou Collectivité) Etat : exemplarité sur le foncier	+ + <i>Etat : - ex répercussions épandage agricoles sur jardins des particuliers ; - règles de compensation/ foncier</i>	+ <i>(collectivités)</i>	+ ++ <i>mise à disposition de foncier par les collectivités</i>	++ <i>(agglomérations)</i>	++ -		

Apprendre à intervenir dans les décisions publiques	++ Incitation au vote citoyen Coconstruction L'Etat a la légitimité pour définir les bonnes formes de participation	++ Prise en compte des corps intermédiaires	++ Reconnaitre la légitimité de la parole et en tenir compte Supports d'information Moyens mis à disposition par les collectivités	++ ++ Ouvre la possibilité d'une expression citoyenne	++ Education civique à l'école Dispositifs de participation Campagnes de vote Garant des règles	++ Surtout les acteurs locaux (concernant les dispositifs de participation)		
	- « on va pas organiser les gilets jaunes »	++ Retour d'expérience sur les décisions				++ Coconstruction		

<p>Communiquer sans culpabiliser dans le but d'insuffler un changement de comportement</p> <p>C'est plutôt la communication culpabilisante auprès des décideurs qui marche</p>	<p>0</p> <p>Les décideurs le font actuellement mais ça ne sert à rien 20% de bio dans les cantines</p>	<p>+ ou -</p> <p>Par exemple bonus malus</p>	<p>+</p> <p>Guides, transmission d'information Mise à disposition du travail de la recherche</p>	<p>+</p>	<p>+</p> <p>Familles à énergie positive Ecole Incitation à consommer bio</p>	<p>++</p> <p>Loi économie circulaire</p>	<p>+</p> <p>Rôle de mise en débat des enjeux de changement de comportement Exemplarité de l'Etat</p>	<p>+</p> <p>Le résultat est pour l'instant mince (sur exemplarité de l'Etat)</p>
<p>Low tech</p>	<p>++</p> <p>Cadrage de l'obsolescence programmée</p>	<p>++</p>	<p>++</p> <p>Réorientation des financements Facilitation de l'implémentation de fab lab Création d'un concours Lépine du Low tech</p>	<p>++</p>	<p>+</p> <p>Ecoles nationales d'architecture Financements des crédits impôts recherche</p>	<p>+</p> <p>Fonds de dotation</p>	<p>++</p> <p>Proposer de nouveaux récits autour du progrès social et technique Partenariats internationaux</p>	<p>++</p> <p>Exemple de « La Bascule »</p> <p>Intégration dans la société</p> <p>Point d'alerte sur les nouveaux récits : ce serait un renversement de la logique actuelle de l'action publique</p>
<p>Diffuser la culture de la résilience</p>	<p>++</p> <p>Gestion du risque, plans de prévention...</p>	<p>++</p> <p>Informers davantage la population</p>	<p>++</p> <p>Mobilisation d'autres acteurs et valorisation</p>	<p>++</p> <p>Mise en relation des acteurs</p>	<p>++</p> <p>Diffuser l'appréhension du risque</p>	<p>++</p> <p>Exercices de sécurité</p>		

	(Mais ça ne l'est pas encore suffisamment)	Droit à l'essai et à l'erreur	des initiatives Coresponsabilité Coordination (Pour l'instant ce n'est qu'un seul +)	++ Mise en relation notamment avec les collectivités territoriales	Intégrer la gestion de l'échec dans l'éducation nationale Vertu de l'échec Préparer à l'autonomie			
--	--	--------------------------------------	---	---	---	--	--	--

5.4 Evaluation de l'atelier

Synthèse :

17 participants ont rempli le questionnaire d'évaluation de fin d'atelier. Il en ressort globalement une évaluation très positive de l'atelier, de son organisation comme de son animation. Si certains points à améliorer ne font pas consensus (sur la question du rythme notamment, jugé satisfaisant par une majorité de participants, mais trop dense pour d'autres), il convient toutefois d'être vigilant face à certains signaux faibles : le choix méthodologique de ne pas enfermer les participants dans des définitions trop strictes a pu être perçu par certains comme un manque de précision, et la réflexion à long terme a pu entraîner une certaine frustration par rapport à des enjeux plus actuels. Les participants ont apprécié la diversité des points de vue représentés, mais au-delà des différents contenus, ont été particulièrement sensibles à la mise en débat, aux synergies créées par le travail de groupe - offrant par là-même une mise en abîme intéressante du grand gagnant de la journée : l'impérieuse nécessité de l'apprentissage de la coopération.

Points forts de l'atelier :

- **Qualité de l'organisation** (méthodologie, enchaînement des séquences, timing, accompagnement, thèmes abordés, pas de temps mort, mise en route dynamique, supports aidants, "pas trop d'exercices, ce qui permet d'échanger tranquillement sans stress")
- **Qualité de l'animation** ("des animateurs qui ne nous lâchent pas et nous font exprimer toutes nos idées")
- **Logistique** (lieu convivial, très bon buffet)
- Aspect **participatif** et **convivial**, travail en équipe, pédagogie active
- Aspect **progressif** et incrémental

Points à améliorer :

- La **précision de certaines notions**, dont l'utilisation "suppose une bonne maîtrise de l'organisation de la sphère publique pour participer pleinement" (notamment Etat prescripteur, opérateur, facilitateur)
- Le **rythme** jugé trop soutenu par certains participants ("Réduire les exercices pour permettre d'aller un peu plus au fond des débats", "assez dense et donc fatigant à la fin... mais c'est le jeu!")
- Les discussions sur le long terme ont pu oblitérer une **réflexion sur les enjeux actuels** : "Il manque un volet sur les actions d'urgence pour faire face à la crise"
- Le **recrutement** : un éclairage différent aurait pu être apporté grâce à des participants issus des sciences de l'éducation, écologie ou philosophie, du monde de l'entreprise, des associations, ou des personnes non sensibilisées à la TES.
- Mettre le nom de l'organisation des participants sur son badge

L'atelier a-t-il modifié votre vision des apprentissages en général? Pour la transition écologique et solidaire en particulier?

- Le premier apprentissage est **procédural**, et concerne le déroulé même de l'atelier ("Cet atelier m'a appris qu'on peut trouver des synergies pour travailler ensemble")
- Le **lien entre savoir, savoir-faire et savoir-être**
- Une plus grande **ouverture** ("cet atelier a aiguisé mon intérêt sur le sujet des apprentissages et m'a permis de prendre conscience du champ des possibles en la matière pour la TES")
- Certains participants observent une **continuité du rôle de l'Etat** : "L'Etat continue d'être attendu dans un rôle de prescripteur (mais quelle légitimité?), et facilitateur (mais qui décide alors?)"
- Adopter une **vision long terme**

Qu'avez-vous appris que vous n'attendiez pas?

- Une **diversité de perspectives** et **une qualité des débats** ("des points de vue, idées, raisonnements apportés par les autres participants", "plutôt que de la connaissance, une mise en débat parfois inattendue voire assez pointue", "j'ai appris l'importance du débat et de l'échange avec des personnes de tous horizons afin de parvenir à une mobilisation de l'ensemble de la société") en même temps que des **convergences fortes** ("heureux de voir que le constat sur l'importance des savoir-être (coopération, émotions, etc.) est partagé")
- **Prioriser** les questions, les réponses, les acteurs
- Des **techniques d'animation**
- Certaines **notions** (les low-techs, la résilience, les différents rôles des acteurs publics) et **approches** (le rôle des émotions)