

L'ethnopédagogie : un nouveau regard sur le développement en éducation relative à l'environnement



Les fondements de l'ethnopédagogie

Thierry Pardo
Animateur
praticien en
éducation relative
à l'environnement

Le panier, les bottes, le bâton de noisetier. Les chasseurs de châtaignes sont parés. Certains excités, d'autres dubitatifs face à cette nouvelle activité.

Il est vrai que dans le 18^{ème} arrondissement parisien d'où les enfants proviennent, l'accoutrement peut prêter à rire. Il est vrai également que le ramassage de châtaignes n'est pas l'activité habituelle de Léandre, Yu, Fatoumata, Simon ou Amélie. Pourtant nous voilà parti. « Boules de piquants », « oursins des forêts », la botanique se réinvente au fil de la balade, la découverte s'opère au gré des « aïe » et des jurons destinés aux bogues. La nature offre sans sélection préalable son merveilleux mélange de générosité et d'autodéfense. Les enfants sauront rapidement le comprendre. Chacun invente alors sa technique ; le coup de pied précis ou le bâton chirurgical. Les enfants apprennent à identifier, font le concours de celui qui trouvera la plus grosse châtaigne. Yu retrousse son chandail pour en faire une poche, Amélie surprend un mulot qui se précipite à l'abri d'une roche, Fatoumata découvre un bouquet de petits champignons noirs et flétris. En entendant leur nom, « trompettes des morts » (*Craterellus cornucopioides*), elle grimace. Elle refusera d'y goûter. Léandre le fera pour elle.

De retour au centre d'hébergement, les fruits seront ébouillantés, pelés et transformés en confiture. Demain matin, ces enfants seront les ambassadeurs de la confiture de châtaignes. Mais, pas un mot sur les bogues qui seront déposés sur les tables du petit déjeuner. Il faut que les autres élèves se piquent aussi un peu. La confiture se mérite !

Le soir autour du feu, on prépare la *castagnade*¹. On déguste les châtaignes léchées par les flammes de la poêle trouée. Les enfants soufflent dans le *boufadou*². On se raconte des histoires, on reparle de la journée.

Bien sûr toute cette tranche de vie paraît d'un classique déconcertant. Tout éducateur à l'environnement saurait avec rapidité et précision déterminer les objectifs d'une telle intervention. L'activité de cueillette à été décrite et analysée tant par l'ethnobotanique que par les pédagogies valorisant l'approche sensorielle en éducation relative à l'environnement (Vaquette, 1987).

Ainsi, pour une activité de ramassage de châtaignes avec des jeunes citadins, je n'étonnerai personne en parlant d'immersion en milieu naturel, d'activité de découverte ou de stratégie de sensibilisation. Au registre des objectifs, nous pourrions parler d'initiation à la botanique, d'appréhension d'un nouveau milieu, d'éducation à la diversité gustative et bien d'autres notions que les éducateurs à l'environnement ont l'habitude de manipuler. Tout ceci faisant partie de nos cultures professionnelles ; les choses paraissent clarifiées depuis longtemps.

Pourtant, dans le broussailleux jargon de nos métiers, je ne trouverai pas mot sur le fait que le ramassage des châtaignes est une activité traditionnelle de nos régions. Bien sûr, perpétuer une activité paysanne n'est pas une stratégie en soi. Et l'on peut légitimement s'interroger sur la valeur d'un objectif tourné vers la seule reproduction d'une activité traditionnelle. Un geste traditionnel, s'inscrivant dans la durée n'est pas forcément une activité éducative chargée d'emblée de valeur pédagogique. La seule ancienneté d'un geste ne peut sans doute prétendre conférer à celui-ci une valeur intrinsèque.

Néanmoins si le fait d'amener des individus ramasser des châtaignes peut être une activité éducative aujourd'hui, nous pouvons penser qu'il en était de même autrefois. Si nous accordons des vertus pédagogiques à cette situation, nous devons reconnaître que ces vertus n'étaient pas moins présentes au moyen âge ou au siècle dernier. Nous pouvons présager que nos aînés se sont servis plus ou moins consciemment de ce type d'interventions pour permettre à leurs cultures de perdurer à travers leurs enfants. En somme, c'est aussi avancer que l'éducation relative à l'environnement n'est pas née en 1972 avec la conférence de Stockholm, mais qu'elle se pratique depuis toujours dans le creuset des sociétés traditionnelles. Chaque fois qu'un individu s'est tourné vers un autre pour enseigner, partager, sentir, vivre des situations par lesquelles une prise de conscience quant à l'environnement peut être atteinte, cet individu faisait alors et avant la lettre, de l'éducation relative à l'environnement. Et chaque fois que cet individu a mis en place des processus qui ont permis à l'autre de progresser dans sa relation à l'environnement, nous pouvons parler de pédagogie. Même si tout cela s'est passé de façon pratique, sans théorisation et dans le contexte de la nécessité, il n'en reste pas moins que les connaissances traditionnelles se sont transmises avec efficacité de génération en génération. Voilà donc posés les fondements d'une nouvelle approche : l'ethnopédagogie.

Il ne s'agit pas d'essayer d'identifier et de répertorier les savoirs traditionnels d'une culture, mais de débusquer les processus pédagogiques qui lui ont permis de se survivre à elle-même. Nous aborderons les dépositaires d'une culture n'ont plus avec l'unique question « Que savez-vous ? » mais en y ajoutant « Comment l'avez-vous appris ? ». Le souci n'est pas purement ethnologique, il vise à enrichir la malle pédagogique des éducateurs à l'environnement car il me paraît présomptueux de penser que les sociétés traditionnelles n'ont rien à nous apporter d'un point de vue pédagogique.

Je pense que l'ethnopédagogie vient renforcer le lien intergénérationnel entre « les enfants de Stockholm », lettrés, scolarisés et scientifiques et la cohorte « désordonnée » des pédagogues anonymes issus des sociétés traditionnelles. Car si les premiers reconnaissent aux seconds un certain nombre de statuts, ils ne semblent pas prêts à leur céder quoi que ce soit sur le terrain de l'art pédagogique.

Nous savons reconnaître chez les Inuit par exemple, leur place de spécialistes du milieu. Nous nous référons d'ailleurs à leurs compétences lors d'expéditions. Nous accordons à certains d'entre eux la maîtrise d'un certain nombre de situations et de techniques. Nous admirons leurs sculptures, nous analysons leur langue et nous clamons la richesse de cette famille de cultures extraordinaires. À partir de là, soit nous devons nous résoudre à penser que toute cette connaissance est innée, soit nous devons admettre que les jeunes vivent un certain nombre de situations, de processus et de relations pédagogiques, suffisamment efficaces pour les amener au niveau de compétence que nous leur accordons.

Mais l'idée de reconnaître les acteurs des sociétés traditionnelles comme dépositaires de pratiques pédagogiques n'a pas encore fait son chemin. Ni sur les bancs de l'école, ni en éducation relative à l'environnement. Quel Inuit, quel Sherpa, quel Touareg, quel berger, quel paysan fait partie de nos cultures professionnelles ? Qui saurait citer un nom ? Ou un auteur qui en citerait un en tant que pédagogue ? Pouvons-nous honnêtement nous permettre de continuer à ignorer la richesse de notre histoire ? Héritage buissonnier certes, mais en éducation relative à l'environnement qui saurait nous le reprocher ?

Si donc « les enfants de Stockholm » retrouvent leurs « homologues buissonniers », c'est tout un monde qui reste à explorer. Une lecture de la différence dans une perspective de créativité pédagogique prend forme. Il reste à définir avec plus de précision les possibilités qu'offre ce nouveau regard.

Les perspectives de l'ethnopédagogie

Le sens des mots

Devant chaque création de mots composés « ethno...quelque chose », nous devons prendre le temps de nous interroger sur le rapport qui régit ses

composantes (Erny, 1996). Ici, il s'agit bien de mettre une science fondamentale (l'ethnologie) au service d'une science appliquée (la pédagogie). L'ethnologie est considérée ici comme une science d'investigation permettant de mettre à la disposition des éducateurs d'aujourd'hui un certain nombre de ressources dans le but d'enrichir la diversité pédagogique.

Le rapport pourrait à première vue paraître déséquilibré puisque la préoccupation est essentiellement pédagogique. L'ethnologie ne vient qu'en deuxième temps, comme un outil, enrichir l'art pédagogique. Mais ce serait une erreur d'oublier que la démarche ethnopédagogique vise la reconnaissance pleine et entière des pédagogies des peuples. Reconnaissance, comme nous l'avons vu, bien souvent malmenée voire ignorée par la civilisation nord-occidentale. En ce sens, l'ethnopédagogie se rapporte à la conscience et aux préoccupations ethnologiques. Voilà pourquoi nous pouvons penser que dans l'ethnopédagogie il n'y a pas un domaine inféodé à l'autre, mais bien un équilibre en considération des deux sciences concernées.

Un appel à l'innovation

Pour explorer les ressources de l'ethnopédagogie, il faudra être attentif à toutes les situations éducatives. Car en général, il n'est pas possible de poser de façon frontale le « comment l'avez-vous appris ? ». Tant les spécialistes que les porteurs de tradition eux-mêmes n'ont souvent pas pris le temps de théoriser une réponse. Ils l'esquivent avec des « c'était comme ça », « une culture orale », « de génération en génération », etc. Ce qui, avouons-le, n'en dit pas long sur les processus pédagogiques en jeu. En même temps, leur réponse évasive me conforte dans ma démarche. En effet, les connaissances ont circulé dans des conditions collant tellement aux besoins de la vie, qu'elles ont été acquises tout naturellement. Ces situations pédagogiques émanant du terrain, de l'apprenant, répondant à un besoin réel et parfaitement contextualisées, peuvent faire rêver les éducateurs que nous sommes. Nous sommes loin du contexte artificiel de l'école nord-occidentale créée pour les besoins de l'éducation de masse. Néanmoins, n'ayant pas été théorisées, ces situations traditionnelles souffrent d'un déficit de crédibilité éducative. Ainsi une cueillette de champignons (ou un ramassage de châtaignes pour reprendre l'exemple précité) appartient dans la plupart de nos cultures au domaine des loisirs et non spontanément à celui de l'éducation.

La démarche ethnopédagogique considère ces instants comme précieux. Elle s'intéressera alors à différentes sociétés selon deux niveaux d'approches (Erny, 1991) :

- Une approche (macro) symboliste-culturaliste visera à appréhender un groupe ethnique dans sa globalité. Nous nous intéresserons à la langue, aux contes et aux légendes, etc. Nous ferons ressortir les traits d'une culture partagée.

- Une approche (micro) humaniste, se transportera par effet de *zoom* vers les histoires personnelles et les expériences de vie. Nous parlerons alors de rencontres, de contacts, de souvenirs d'enfance. Nous observerons les gestes, les habiletés techniques et pédagogiques.

En croisant ces deux regards, nous pourrions en extraire des éléments ethnopédagogiques propres à ces sociétés. Il appartiendra à chacun d'élaborer des situations pédagogiques inspirées de ces observations et adaptées au public visé (Sauvé, 1994). Par là même, nous conforterons l'innovation pédagogique comme mission avouée de l'éducation relative à l'environnement.

Vers une théorie de l'ethnopédagogie

L'ethnopédagogie favorise certaines visions de l'éducation, de l'environnement et bien sûr de l'éducation relative à l'environnement (Pardo, 2002). Nous devons rendre possible la construction de projets mettant en jeu l'ethnopédagogie en s'appuyant sur un cadre de références propre.

Sur un plan éducatif, l'ethnopédagogie assure la permanence de l'acquis tout en replaçant celui-ci dans « la perspective d'une reconstruction continue de l'expérience et de la transformation sociale » (Bertrand et Valois, 1999, p. 269). Le passéisme est un piège permanent dès lors que l'on s'intéresse aux savoirs traditionnels. Nous devons l'éviter en restant dans une dynamique forte d'inventivité écosociale.

Sur le plan des représentations (Sauvé, 2002), l'environnement dont parle l'ethnopédagogie est un environnement auquel appartenir, où se sentir enraciné. C'est un environnement *territoire* correspondant en France par exemple aux terroirs de nos campagnes. Ailleurs, on parlera volontiers de Terre-Mère. « C'est plus qu'un endroit, ce sont tous nos souvenirs qui sont là, c'est de là que l'on vient. C'est là que l'on vit et subvient à nos besoins. C'est la place où l'on se sent très bien et heureux » (Témoignage amérindien, Innu du Lac St-Jean, Québec).

Du point de vue de l'éducation relative à l'environnement, nous devons parler d'un nouveau courant. Si l'ethnopédagogie s'intéresse aux activités traditionnelles et aux situations pédagogiques qui les supportent et les véhiculent, elle ne s'enracine pas nécessairement dans une pensée bio-régionaliste. Elle est par essence plus nomade. L'ethnopédagogie se construit et s'enrichit des diverses cultures mais ne s'installe que dans la pratique de la retransmission. L'éducateur ethnopédagogue cueille au gré de ses rencontres, des situations d'apprentissages qu'il adaptera en situations pédagogiques pertinentes pour son propre contexte d'intervention.

Élaborer un cadre théorique permet aux activités de terrain de se doter d'une référence. Ce cadre a pour but de faciliter la construction des projets pédagogiques liés aux activités habituelles des éducateurs : classes

d'environnement, activités de découvertes, interventions de différentes natures, etc. En même temps, il promeut la reconnaissance des « pédagogies des peuples ». Il nous montre le chemin des identités tolérantes et tend à donner ses lettres de noblesses à des générations de pédagogues anonymes et de cultures traditionnelles jusque là absentes de nos préoccupations pédagogiques. L'ethnopédagogie amène à la rencontre de l'autre dans une perspective d'écoute et de compréhension. Elle replace ainsi l'apprenant au sein de communautés de savoirs intergénérationnelles. ❀

Notes

- ¹ Poëlée de châtaignes, selon Hours (1993).
- ² Branche évidée servant, en soufflant dedans, à attiser les braises, selon Hours (1993).

Note biographique

Originaire de Marseille (France), **Thierry Pardo** est animateur praticien en éducation relative à l'environnement. Son parcours professionnel l'a conduit pendant plusieurs années à œuvrer au sein des classes transplantées dans le centre de la France. Ses réflexions sur l'ethnopédagogie lui ont été inspirées au cours de nombreux voyages et se sont concrétisées dans le cadre du Programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal.

Références

- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Erny, P. (1996). *Des astres et des hommes*. Paris : L'Harmattan.
- Erny, P. (1991). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Hours, Y. (1993). *Dictionnaire du patois cévenol*. Nîmes : Lacour.
- Pardo, T. (2002). *Héritages buissonniers*. La Caunette : Babio.
- 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. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin.
- Vaquette, P. (1987). *Le guide de l'éducateur nature*. Barret-le-bas : Le souffle d'or.