

Le rôle des travailleurs sociaux et travailleuses sociales dans l'émergence d'un avenir durable

L'écologie au sein du travail social

Travail de bachelor effectué dans le cadre de la formation à la Haute Ecole de
Travail Social de Genève

BADOUX Sonia, FEE20, ES

LANDRY Quentin, PT21, AS

MERAT Aaricia, PT21, ES

Sous la direction de MACKINNON Alejandro

Genève, (janvier 2024)

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur(s) auteur·e(s)

Résumé

Ce travail aborde un thème qui nous semble important, surtout à notre époque, et qui prend de plus en plus de place dans l'actualité : l'écologie. Au travers de nos expériences personnelles dans le domaine du travail social, nous avons souvent observé une scission quant à l'importance accordée à ce sujet et aux approches adoptées pour y répondre. De nos questionnements et de nos concertations ont découlé l'envie d'en apprendre davantage et pour ce faire, nous avons décidé d'interviewer trois professionnel·le·s ainsi que de nous rendre sur deux lieux utilisés à des fins éducatives pour sensibiliser des enfants ou adultes au respect d'autres formes de vies. En parallèle, nous avons effectué des recherches sur le plan théorique à partir des données récoltées durant ces rencontres et visites.

Entre éthique personnelle et responsabilité sociétale, nous analysons comment la thématique de l'écologie se manifeste dans la pratique des travailleur·euse·s sociaux·ales sur leurs lieux de travail, les tensions qui peuvent en découler et la place des injonctions émanant des institutions sociales. Nous utilisons également les pédagogies alternatives comme porte d'entrée pour questionner le mode de transmission des valeurs écologiques auprès des jeunes populations. Nous avons humblement tenté dans notre écrit de retranscrire tous ces différents éléments en espérant qu'il sera instructif, ou du moins, éveillera la curiosité de ses lecteur·rice·s.

Avant-propos

Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; Ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin et incluent les personnes non-binaires. Nous avons choisi d'utiliser une écriture inclusive avec le point médian incluant le genre masculin et féminin. Nous utiliserons les contractions "iel" et "iels" pour dire il et elle, et ils et elles. Nous incluons également les personnes non-binaires dans ce mode d'écriture.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude envers les professionnel·le·s interviewé·es qui ont généreusement consacré de leur temps pour participer à notre recherche. Nous les remercions également pour leur confiance et leur collaboration ainsi que pour leur accueil sur leurs lieux d'activité.

Nous remercions chaleureusement Monsieur Alejandro Mackinnon de nous avoir accompagnés dans le processus de réalisation de ce travail ainsi que pour sa posture bienveillante adoptée dans son rôle d'enseignant.

Nous remercions également les personnes qui ont relu notre travail et pour leurs commentaires constructifs.

Table des matières

Introduction	7
Motivations	7
Aaricia	8
Quentin	8
Sonia.....	8
Contexte	9
Changements climatiques au niveau mondial	9
Au niveau helvétique	10
La place des TS face aux changements climatiques	11
Question de départ	13
Cadre théorique	13
Ecologie	13
Valeurs	14
Biais cognitifs	15
Biais de confirmation	15
Réactance.....	16
Dissonance cognitive	16
Pédagogie alternative, éducation alternative	16
Problématique	18
Méthodologie	20
Observation exploratoire	20
Difficultés rencontrées	22
Entretiens	22
Marie (nom d'emprunt)	23
Marc (nom d'emprunt).....	23
Hélène (nom d'emprunt).....	24
Démarches pour les entretiens.....	24
Ethique	25
Analyse	25
Ecologie : valeur personnelle ou devoir sociétal ?	25
L'écologie perçue comme une valeur faisant partie de l'identité	25
La recherche de cohérence entre valeurs et actions	26
Influence des valeurs personnelles sur le choix d'un lieu de travail	27
Écologie sentientiste	28
Convergence des luttes.....	29

Confrontation avec les valeurs des autres.....	30
Pédagogies alternatives.....	32
Une source d'inspiration pour le travail social.....	32
La place accordée aux enfants dans la société leur permet-elle d'être "écologes" ?	34
L'influence du cadre	37
Des leviers d'actions pour les travailleur·euse·s sociaux·ales	38
S'inspirer des éducations basées sur des pédagogies alternatives	38
Transmettre et appliquer des gestes écologiques	39
L'alimentation	40
Porteurs des projets : individus ou institutions ?.....	41
Du travail prescrit au travail réel	42
Impacts limités.....	43
Conclusion.....	44
Apprentissages et positionnement professionnel	46
Aaricia	48
Quentin.....	48
Sonia.....	48
Bibliographie	50
Annexe 1	56
Annexe 2	57

Introduction

Motivations

La thématique générale de ce travail porte sur l'écologie au sein du travail social. Nous-mêmes, Aaricia, Quentin et Sonia, sommes chacun·e à notre manière touché·e·s par la question du changement de paradigme et d'approche concernant le rapport entre les humain·e·s et le reste de la planète. Au départ, nous nous sommes intéressé·e·s au sujet des pédagogies alternatives qui, à notre avis, s'inscrivent dans une démarche plus proche et respectueuse de la "nature"¹. Puis, en avançant dans notre travail, nous avons réalisé que l'entité qui nous reliait s'inscrivait dans une thématique plus générale : le rapport au monde que peuvent avoir les humain·e·s et leur responsabilité dans le contexte actuel de changements climatiques. Nous nous sommes questionné·e·s sur la place des travailleurs sociaux et travailleuses sociales² au sein de ce défi si actuel et sur les leviers disponibles pour y faire face.

Dans les prémisses de notre travail, nous avons observé une absence totale de référence à l'écologie dans le code déontologique du travail social. Ce constat a suscité notre surprise et une certaine consternation, puisque ce sujet est important dans notre quotidien et qu'il est d'actualité au niveau mondial. Il était évident que nous ne pouvions parler de social sans aborder la question de l'environnement et des impacts sociaux que peuvent provoquer les changements climatiques actuels. Nous avons donc tous trois une envie de faire avancer la réflexion autour de ce sujet et de questionner l'influence que pourrait avoir l'inclusion/introduction d'un point sur l'écologie au sein du code de déontologie du travail social.

Nous avons tou·te·s trois développé des réflexions personnelles liées à l'écologie, c'est-à-dire qu'avant de débiter ce travail, nous étions déjà imprégné·e·s d'idées fortes concernant une vision d'un monde plus équitable, juste et vivable, pour tous les êtres. C'est pourquoi, nous avons dû effectuer un grand travail sur nous afin de nous détacher de nos présupposés pour mener à bien notre recherche. Considérant nos idéaux très marqués, il a été aussi difficile de ne pas écrire un manifeste ou un plaidoyer pour défendre notre point de vue, mais de rester dans les faits et de respecter les méthodes de la recherche. Il était nécessaire pour nous de prêter une attention particulière au biais de confirmation et d'être les plus objectif·ve·s possible dans notre démarche.

¹ Nous avons décidé d'utiliser entre guillemets le terme "nature" car les définitions lui étant attribuées sont multiples, sa « signification est riche et multiforme » (Hess, 2013) et peut sous-entendre une séparation entre les humain·e·s et le reste des êtres vivants, tandis que d'un point de vue biologique nous faisons simplement partie du règne animal. De plus, la vision du monde impliquée par l'opposition entre la "nature" et la culture, excluant l'espèce humaine de ce "tout" ne constitue pas une réalité scientifique et une vision universelle. A ce sujet, certains peuples et certaines personnes perçoivent simplement les humain·e·s comme faisant partie de la terre tel que tout autre individu (Vincent, 2020). C'est pourquoi nous considérons le courant dit "naturaliste" qui inclut l'Humains et la société dans la Nature, à contrario de la thèse "culturaliste" qui les distingue (Juignet, 2020). Pour toutes ces raisons, nous choisissons donc de ne pas utiliser ce terme de façon affirmative.

² Dans la suite du travail, nous utiliserons l'abréviation TS, pour désigner les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux.

Aaricia

Depuis de nombreuses années, les thématiques de l'écologie et de l'éthique suscitent mon intérêt et mon investissement. Pour des raisons utilitaristes, j'ai décidé de me diriger vers une formation dans le domaine de l'éducation spécialisée afin de mieux comprendre le système actuel autour de l'éducation des enfants et de pouvoir le questionner. Ainsi, je souhaiterais que ce travail de Bachelor élargisse mes connaissances et mes questionnements en ce qui concerne les apports de l'écologie au sein du domaine éducatif, et que son contenu puisse potentiellement servir de la même façon à d'autres personnes.

Quentin

Depuis plusieurs années, je me questionne sur le monde, comment fonctionne le système que les êtres humains ont mis en place et notamment son efficience. La sagesse de Pierre Rabhi, l'investigation d'Elise Lucet, les réflexions de Rob Hopkins sont à l'origine de mes pensées et de mes choix. En effet, j'ai quitté mon ancienne profession pour donner un nouveau sens à mon métier et je m'investis bénévolement dans plusieurs causes. Par ailleurs, je pense qu'un grand nombre des problèmes sociaux que nous connaissons ne sont pas une fatalité et que l'être humain en est la cause. Je pense que le travail social doit considérer ce qui nous entoure dans son approche avec les individus et qu'on ne peut pas dissocier l'Humain de la "nature". La "nature" doit être commune à tout être vivant et devenir une norme sociale. Le domaine du travail social touche à tellement de domaines qu'il me paraît être un acteur potentiel majeur dans la considération des enjeux liés aux mutations environnementales et aux injustices climatiques. Je pense, peut-être naïvement, que si la planète se porte mieux, nous nous porterons également mieux. Le travail social doit se (re)positionner dans un monde plus eco-social. À mon sens, le travail social est un domaine qui me paraît adapté pour parler de ces thématiques. Il doit explorer un avenir guidé par des valeurs renouvelées telles que la connexion à la "nature", la spiritualité et la conscience de la richesse de notre planète, où l'humanité ne représente qu'une petite part du vivant. Cela représente une véritable opportunité pour redonner du sens à un avenir qui semble souvent obscur. La défense de ces connaissances et la reconnaissance de la vision du "Bien vivre" reposent sur des principes tels que la résilience, l'estime de soi, la régénération, ainsi que les luttes, souvent menées de manière pacifique par les peuples autochtones. Par le biais de ce travail, mon intention est de décortiquer les rouages dans la mise en place de projets favorisant l'environnement.

Sonia

Dans mon cheminement personnel, je me questionne sur mon rapport avec les différents écosystèmes de la planète Terre. Personnellement, je me sens touchée par les impacts que l'humain peut avoir sur l'environnement. Selon moi, les humains, de par leur mode de vie et système économique sont responsables d'un déséquilibre des écosystèmes participant de ce fait à leur destruction. Dans ma formation d'anthropologie, j'ai appris à questionner les normes sociales établies, et à m'intéresser aux pratiques alternatives des modèles socio-économiques dominants. Étant intéressée par la pédagogie par la "nature" et les différents modèles d'éducation des enfants, je souhaitais faire initialement un travail de recherche par rapport à ce sujet. Aussi, dans mes différentes expériences professionnelles auprès de populations jeunes, je me suis souvent posé la question de comment sensibiliser les enfants aux questions écologiques et comment ajuster ma posture pour réduire le pouvoir de l'adulte sur l'enfant.

Contexte

Changements climatiques au niveau mondial

Le réchauffement climatique émerge aujourd'hui comme l'une des préoccupations principales au niveau mondial. Notre planète traverse des changements environnementaux importants, comme une fonte accélérée des glaces, une élévation du niveau de la mer, et des perturbations graves dans les cycles naturels. A ce sujet, un récent article de la Radio Télévision Suisse (Tombez, 2022) compare, en utilisant des infographies, l'évolution du climat de ce dernier siècle. Il révèle entre autres que la hausse des températures est plus rapide que prévu initialement par la communauté scientifique et que son effet direct sur la fonte des glaciers s'intensifie drastiquement. Ces phénomènes sont source d'inquiétudes liées aux impacts du réchauffement climatique, qui touche déjà de nombreux aspects de la vie humaine, de la biodiversité et des écosystèmes. Les changements climatiques entraînent des altérations environnementales ayant des répercussions négatives sur divers aspects de notre vie quotidienne, tels que le confort physique, la santé, la cohésion sociale, le sentiment de sécurité, les déplacements de populations, la production énergétique, l'accès aux ressources vitales, l'économie, le pouvoir d'achat, le coût de la vie, ainsi que les tensions socio-économiques et politiques entre les États (cette liste n'étant pas exhaustive).

Selon le sixième rapport d'évaluations du Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'Évolution du Climat (GIEC), le comportement humain est le principal facteur du réchauffement climatique planétaire et des conséquences environnementales liées à ce dernier (IPCC, 2022). Le mode d'alimentation des humains occupe notamment une place importante dans les causes du réchauffement climatique (Ritchie, 2020). Par exemple, le secteur de l'élevage représente 14,5% des émissions mondiales de gaz à effet de serre, dépassant ainsi le secteur des transports. Il contribue également à la pollution de l'eau en émettant des nitrates et des phosphates, conduisant à des problèmes tels que la prolifération des algues vertes. De plus, l'élevage engendre un gaspillage significatif de l'eau, tant pour abreuver les animaux que pour irriguer les cultures destinées à leur alimentation. Comparativement, la production de protéines animales nécessite environ 1,5 fois plus d'eau que la production équivalente de protéines végétales, soulignant ainsi le potentiel de réduction de la consommation d'eau en favorisant les produits d'origine végétale (Mekonnen et Hoekstra, 2012). La consommation de poisson représente également une grande source de pollution. À ce sujet, la pêche au chalut émet autant de CO₂ que les avions selon une récente étude (Deluzarche, s. d.). De plus, 70% des gros déchets flottants de plus de 20cm sont des « équipements fantômes » dans lesquels se coincent et meurent les animaux marins (Delbecq, 2022).

La question des mutations³ climatiques suscite donc de grandes interrogations concernant la survie de milliers d'espèces, dont les humains. Cette préoccupation croissante incite les gouvernements, les entreprises et les citoyens à collaborer et trouver des solutions pour préserver notre planète et assurer un avenir viable pour les générations d'humains à venir. Dans ce contexte, l'Organisation des Nations Unies (ONU) a fixé des objectifs de développement durable (ODD) à atteindre par les États membres avant 2030 (Office Fédéral de la Statistique, s. d.). Ainsi, les politiques

³ Nous utiliserons le terme de "mutation" écologique à la place de "crise", car comme le souligne B. Latour (cité par Grandgeorge, 2022), une crise suppose quelque chose de passer alors qu'une mutation suppose un effet durable et irréversible.

publiques de nombreux pays constituent des plans d'action afin de limiter les effets du réchauffement climatique, notamment l'Agenda 2030 pour le développement durable.

Dans cette transition, les institutions⁴ sociales ont également un rôle à jouer. Des initiatives issues de la société civile naissent afin de proposer des projets concrets participant à un changement de paradigme, notamment de la part des pédagogies dites "alternatives" se basant sur un rapport différent au monde. Les écoles en forêt sont un exemple de cette volonté de changement.

Au niveau helvétique

Dans sa Constitution, la Suisse s'engage aussi pour un développement durable. Plusieurs programmes sont mis en place par le Conseil fédéral dans des domaines variés afin de réduire l'empreinte climatique de la Suisse, notamment dans l'éducation, l'agriculture ou la consommation.

La Confédération a par exemple développé sa « Stratégie Climat pour l'agriculture et l'alimentation 2050 », qui a pour ambition d'aider les secteurs agricoles et agroalimentaires à s'adapter aux changements climatiques et à réduire leurs émissions (Confédération Suisse, 2023). Elle appelle également la population suisse à diminuer sa consommation de chair animale (Burgy, 2023). Concernant l'utilisation des ressources, la SVGW (Association pour l'eau, le gaz et la chaleur) a estimé que 65% de la consommation d'eau par habitant serait attribuable à la production de denrées alimentaires, tandis que 30% proviendraient des produits industriels, les 5% restants étant dédiés à la consommation de loisirs, autant sur le lieu de travail qu'à domicile (SVGW, s.d).

Sur cette question, en se basant sur nos expériences personnelles, il semble que nous soyons constamment encouragés à réduire notre consommation d'eau à domicile, sans prendre en compte la quantité d'eau nécessaire pour produire une denrée alimentaire ou un bien de consommation. Ainsi, afin de réduire notre consommation d'eau, il semblerait pertinent de revoir notre façon de nous alimenter en privilégiant la consommation de denrées nécessitant peu d'eau lors de leur production, comme les produits d'origine végétale (Lombard et al., 2022).

Selon une enquête publiée en 2019 par l'Office Fédéral de la Statistique, 61% des Suisse·esse·s estiment que la pollution est un grand problème dans leur pays. Une majorité (53%) de la population interrogée considérait alors que l'utilisation de produits phytosanitaires chimiques ou de pesticides était très dangereuse pour l'être humain et l'environnement (Office fédérale de la statistique, 2019). Malgré ces résultats, nous avons constaté ces dernières années des divergences d'opinion dans la population concernant des changements ou introduction de lois en faveur d'une plus grande protection de l'environnement. En effet, plusieurs initiatives fédérales ont été refusées aux votations par le peuple suisse concernant la consommation des habitant·e·s de notre pays. Par exemple, en juin 2021 et septembre 2022, les initiatives populaires visant à interdire les pesticides de synthèse et l'élevage intensif en Suisse ont été refusées aux votations par le peuple suisse à 60.56% et 62.9% (Swiss info, 2021, 2022). Ces initiatives préconisaient également d'étendre ces interdictions aux produits importés. Nous voyons qu'une petite majorité des Suisses a exprimé son désaccord quant à l'arrêt de la vente de produits provenant de ces méthodes de production non écologiques dans des délais de transition de 10 et 25 ans, comme le prévoient ces propositions. Avec

⁴ Nous utilisons le terme d'institutions sociales comme un synonyme d'établissements ou structures qui mettent en place des activités du domaine du social.

ces exemples, il apparaît un clivage parmi les citoyen·ne·s suisses entre les préoccupations individuelles concernant l'écologie et les intérêts collectifs. En effet, nous constatons que lorsqu'il s'agit de prendre des décisions collectives au niveau national, les idées écologiques individuelles se heurtent aux intérêts économiques, et à d'autres inquiétudes comme la souveraineté alimentaire ou la sécurité de l'emploi.

Au niveau de l'éducation, le Conseil Fédéral s'inspire du document de référence de l'ONU, qui définit l'importance du rôle du système éducatif pour sensibiliser la population (Voegeli, 2009). Les départements cantonaux de l'instruction publique ont pour mandat d'intégrer la thématique du développement durable dans les plans d'études afin « de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure en éveillant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération et l'attachement aux objectifs du développement durable » (loi sur l'instruction publique, Chap. II, alinéa "e", entrée en vigueur le 19.05.01 cité par Voegeli, 2009, p.94). Créé il y a 20 ans, un programme incluant le développement durable dans les écoles publiques a été un premier pas vers une socialisation axée sur le respect des êtres sentients⁵ et de l'environnement. Mais qu'en est-il des institutions sociales telles que les foyers d'accueil, les maisons de quartier, ou les organismes de camps de vacances qui accueillent également les générations futures et jouent un rôle dans la socialisation et la transmission de valeurs ?

Malgré la volonté des citoyen·ne·s ou du gouvernement de mettre en place des changements afin de contribuer et penser un avenir plus durable, en pratique il est plus difficile de voir des réels changements ou prises de conscience car les enjeux sont multiples (économiques, sociales, etc.).

La place des TS face aux changements climatiques

Les changements environnementaux liés au réchauffement climatique concernent également les aspects sociaux. En effet, les impacts de ce phénomène touchent les humains et génèrent des problèmes sociaux tels que l'appauvrissement des populations vulnérables, approfondissement des inégalités, migrations, problèmes de santé, etc. (Grandgeorge, 2022 ; Voegeli, 2009). Le site fédéral belge pour une information fiable sur les changements climatiques affirme que les populations les plus pauvres seront les plus touchées par ceux-ci qui entraîneront, par exemple, des inondations, des vagues de chaleur, des sécheresses ou encore des feux de forêt. D'après l'Organisation mondiale de la santé (OMS), les changements climatiques pourraient entraîner chaque année, à partir de 2030, environ 250 000 décès supplémentaires dus à des facteurs comme la malnutrition, le paludisme, les diarrhées et les vagues de chaleur (World Health Organization, 2023). Les coûts de santé engendrés par cet engrenage sont estimés entre 2 et 4 milliards de dollars par an d'ici 2030. Cette estimation peut être calculée grâce à des événements tragiques comme la canicule estivale de 2003 qui a entraîné environ 25'000 décès supplémentaires en Europe, principalement attribuables à des maladies cardiovasculaires et/ou pulmonaires (SPF Santé publique, sécurité de la chaîne alimentaire et environnement, s. d.). Si nous imaginons des augmentations des phénomènes précités, les TS seront impliqué·e·s dans l'accueil et l'accompagnement des populations touchées.

Le/la TS, de par sa présence auprès de la jeune population, pourrait aussi contribuer à la promotion d'une conscience écologique. Voegeli, partant du postulat que « les TS sont des agents de sensibilisation et de multiplication vis-à-vis des populations avec lesquelles ils travaillent » (2009, p. 95), affirme qu'ils ont un rôle essentiel à jouer en

⁵ Définition en page 28

tant que médiateurs et médiatrices pour favoriser une compréhension plus approfondie et une meilleure prise en compte des enjeux environnementaux qui impactent les sociétés contemporaines.

Contrairement à la charte déontologique du travail social, le Plan d'Etude Romand (PER)⁶ comporte une section traitant de l'écologie sous la dénomination d' « Éducation en vue d'un développement durable (EDD) ». Depuis une dizaine d'années, les TS collaborent de plus en plus avec les écoles ordinaires et sont employé·e·s dans les écoles spécialisées. Les TS en milieu scolaire (TSMS) pourraient donc également être porteur·euse·s de projets liés au développement durable. Actuellement, au sein de la Haute Ecole de Travail Social (HETS), lieu de formation des futur·e·s TS, des aspects d'écologie sont introduits dans plusieurs modules du nouveau Plan d'Étude Cadre 2020 (PEC20). À ce sujet, une présentation sur l'écologisation du travail social avait eu lieu lors de l'accueil des élèves de première année au sein de la HETS de Genève en 2021, ce qui montre que ce sujet prend de l'ampleur au sein de ce milieu et que son introduction précoce lors des premières années d'études montre une volonté claire de sensibiliser les futur.e.s TS aux problématiques environnementales actuelles.

Selon l'ancienne directrice de la HETS, Joëlle Libois, les systèmes éducatifs actuels portent peu d'attention aux thématiques de transitions justes et sociales. Elle affirme notamment que :

les nouveaux modèles éducatifs, les écoles dans la forêt, l'expérience du ressourcement par la beauté de la nature, par sa capacité d'inclusion, permettent d'intégrer l'intérêt d'un tel changement de paradigme, de modifier notre raison d'être sur terre, non plus dans les circuits de surconsommation, de rivalité, de concurrence, mais dans la préservation et le respect de l'environnement. Le travail social peut soutenir ces modèles éducatifs dans l'accueil des enfants, dans l'éducation populaire et informelle. (Libois, 2022, n.p.)

Elle souligne ainsi l'intérêt d'inclure la sensibilisation écologique dès le plus jeune âge, au sein de l'éducation au sens large, dans laquelle tout adulte évoluant aux côtés d'un enfant a un rôle à jouer. Les domaines du social impliquant un travail avec les enfants sont nombreux : écoles primaires ordinaires, foyers d'accueil, maisons de quartier, écoles spécialisées, cycles d'orientation, organismes de camps de vacances, service de protection des mineurs, service d'assistance d'aide à domicile etc. Selon le postulat de Mme Libois, le travail social peut soutenir des changements de paradigmes au travers de l'éducation populaire et informelle. À notre sens, et dans le but de se rapprocher de cette théorie, il serait nécessaire pour les TS de repenser le modèle éducatif afin d'intégrer des notions participant à la création d'un avenir durable. Qui plus est, l'enfance constitue une période particulièrement importante dans la construction des valeurs et des sensibilités qui feront office de socle pour les adultes en devenir. De surcroît, la plasticité cérébrale étant meilleure durant l'enfance, les jeunes constituent une population capable de facilement intégrer de nouvelles informations et de moduler leur comportement en fonction de celles-ci (Alvarez, 2020). Dans un souci d'efficacité, cibler particulièrement cette population serait donc stratégique dans l'optique d'une transition sociétale vers un plus grand respect de l'environnement et d'autrui, qui serait portée notamment par le travail social. Pour cette raison, nous nous sommes particulièrement penché·e·s sur cet aspect du travail social dans cet écrit, à savoir, l'accompagnement de personnes mineures.

⁶ Le Plan d'Etude Romand, définit les objectifs que les établissements scolaires publics des cantons romands doivent suivre afin de répondre aux articles constitutionnels sur l'éducation.

La responsabilité citoyenne dans le travail social implique donc un engagement envers le bien-être de la société dans son ensemble. Les professionnel-le-s sont appelé-e-s à s'investir dans les causes sociales, à lutter contre les inégalités et à promouvoir la justice sociale. Avec l'urgence climatique actuelle, les enjeux écologiques sont devenus indissociables de ces préoccupations. Les TS sont amené-e-s à prendre en considération l'impact des changements climatiques sur les communautés vulnérables, à plaider en faveur de politiques écologiques justes et à participer à l'accompagnement des changements notamment via la sensibilisation de la population et plus particulièrement de la jeune génération.

Question de départ

À la suite de ces constats et données, notre question de départ était la suivante :

« Dans un contexte de mutation écologique, quel rôle jouent les TS pour favoriser l'émergence d'un avenir plus durable au travers de l'accompagnement des enfants? »

Par avenir durable, nous signifions que les humains prennent en considération l'intérêt à vivre la vie la plus longue et heureuse possible de chaque individu, sans les discriminer selon des critères arbitraires tels que le genre, l'orientation sexuelle, le sexe, l'espèce, ou la classe, dans un contexte de respect de l'environnement. Dans notre travail, nous parlons également du fait de favoriser l'émergence d'une « société plus écologique et équitable » pour parler « d'avenir plus durable ».



Figure 1 : Schéma : les trois piliers du développement Durable, d'après Alain Villain, Géologue, Conseiller scientifique au Conseil Régional Nord-Pas de Calais

Cadre théorique

Dans ce travail de recherche nous nous appuyons sur plusieurs concepts sociologiques et/ou psychologiques. Dans cette partie théorique, nous allons exposer les notions que nous utiliserons ainsi que la manière dont elles s'insèrent dans notre analyse.

Ecologie

L'écologie est un terme vaste puisqu'il comporte plusieurs dimensions. Le terme couvre en effet une grande diversité de domaines car il englobe à la fois des aspects scientifiques, sociaux, politiques et économiques. À l'origine le terme écologie signifie « science ayant pour objet les relations des êtres vivants (animaux, végétaux, micro-organismes) avec leur environnement, ainsi qu'avec les autres êtres vivants » (Larousse,

s. d.-a) et également « par extension, [...] un mouvement de pensée (l'écologisme ou écologie politique) qui s'incarne dans divers courants dont l'objectif commun est d'intégrer les enjeux environnementaux à l'organisation sociale, économique et politique » (Les bibliothèques municipales de la Ville de Genève, 2022).

Il existe plusieurs courants écologiques qui ont émergé au fil du temps, chacun avec ses propres perspectives et approches pour aborder les problèmes environnementaux. Voici quelques-uns des courants écologiques majeurs : écologie profonde (Deep Ecology), écologie sociale, écoféminisme, économie écologique, permaculture, écologie sentimentiste, écologie politique, écologie industrielle, éthique de la terre (Land Ethic), et éco-modernisme.

Durant notre recherche, nous avons réalisé que ces courants sont souvent intrinsèquement liés et qu'ils s'articulent les uns avec les autres. Les individus ont donc plusieurs manières de comprendre l'écologie, de l'intégrer à leur vie, leurs idées et actions. Nous utiliserons le terme « écologie » d'une manière générale comme la compréhension des impacts humains sur l'environnement et dans le développement de stratégies visant à minimiser ces impacts tout en préservant la santé des écosystèmes.

Valeurs

Dans notre travail nous évoquons souvent les "valeurs écologiques". Nous allons donc définir ce que nous entendons par valeurs associées au terme d'écologie. Pour ceci, nous nous basons sur la théorie des valeurs de Schwartz. Premièrement, le concept de valeurs est central dans le domaine des sciences sociales depuis leur origine :

[...] les valeurs sont fondamentales pour expliquer l'organisation et le changement, au niveau de la société comme à celui des individus. [...] On les utilise pour caractériser les individus ou les sociétés, pour suivre le changement au cours du temps, et pour expliquer les motivations de base qui sous-tendent attitudes et comportements. (Schwartz, 2006, p. 929)

Si l'on se réfère aux valeurs fondamentales décrites par Schwartz (2006), nous considérons que les valeurs liées à l'écologie découlent de l'universalisme qui a comme objectifs la compréhension, l'estime, la tolérance et la protection du bien-être de toutes et tous et de la "nature". En effet :

Les valeurs d'universalisme proviennent du besoin de survie des individus et des groupes. [...] L'individu peut alors réaliser que le fait de ne pas accepter que les autres soient différents et de ne pas les traiter de manière juste va provoquer un conflit mortellement dangereux. Il peut aussi réaliser que le fait de ne pas protéger l'environnement va conduire à la destruction des ressources dont la vie dépend. Les valeurs d'universalisme peuvent être divisées en deux sous-catégories, celles qui concernent les êtres humains (y compris les plus éloignés) et celles qui concernent la nature. (Schwartz, 2006, p. 935)

Nous nous basons également sur le texte de Péoc'h et Ceaux (2012), qui définit les valeurs comme représentantes des

manières d'être et d'agir qu'un individu ou qu'un groupe reconnaît comme idéales et qui rendent estimables et désirables les êtres ou les conduites auxquelles elles sont attribuées. La plupart du temps, elles orientent l'action du sujet en lui fixant des buts et des idéaux, en lui soumettant une morale de l'action afin qu'il puisse juger de ses actes tout en lui permettant de se construire une éthique personnelle. (p. 53)

Comme vu précédemment, l'écologie se manifeste à travers plusieurs courants. Par conséquent, nous réalisons que chaque personne agit dans ce sens à sa manière et en fonction de sa propre *construction du monde*, c'est à dire « la façon dont chacun de nous organise une croyance personnelle à partir d'expériences répétitives dans sa propre histoire ou d'un événement traumatique qui l'a particulièrement marqué » (Elkaïm, 2008). Les valeurs écologiques peuvent donc regrouper des motivations individuelles et se manifester de différentes manières dans la population. Ce sont toutes ces définitions et courants de pensée qui ont construit notre propre version de la "valeur écologique". Dans ce travail, quand nous évoquons une personne ayant des valeurs liées à l'écologie, nous sous-entendons le fait que cette personne est sensible aux questions de l'environnement, qu'elle s'intéresse aux données concernant les changements climatiques, qu'elle a conscience de sa responsabilité en tant qu'être humain dans ces phénomènes et que, de ce fait, elle essaye dans son quotidien d'adapter ses comportements afin de tenter de réduire son impact carbone.

Biais cognitifs

Nous utilisons dans nos analyses le phénomène des biais cognitifs, qui nous semble pertinent pour tenter de comprendre les mécanismes psychologiques par lesquels sont animés les TS dans certaines situations, et notamment en ce qui concerne le thème de l'écologie. Cela nous permet ainsi de découvrir de nouvelles pistes de compréhension et d'analyse dans le but de gagner en objectivité.

Pour rappel, un biais cognitif est un concept de psychologie signifiant une erreur de raisonnement éloignée d'une pensée logique, qui altère le jugement. Les biais cognitifs peuvent par exemple être en rapport avec les croyances d'une personne, nuisant à sa capacité à interpréter de façon rationnelle une situation ou des informations, et ainsi, influencer ses prises de décisions (Boutin, 2006, p.3). Par exemple, un biais cognitif peut être le phénomène de "responsabilité partagée", un mécanisme psychologique qui fait que nous n'intervenons pas si les autres ne le font pas. Ainsi, une personne peut se dire qu'elle ne trie pas ses déchets car si les autres ne le font pas cela ne sert à rien (France Culture, 2021).

George Marshall (2017) explique pourquoi notre cerveau tend à minimiser les impacts des changements climatiques. Il décrit ce mécanisme comme le syndrome de l'autruche. Succinctement, il se pose la question suivante : À mesure que les signes du réchauffement climatique se multiplient, comment est-il possible que nous persistions à négliger son influence sur notre planète ? Il affirme que la tendance à nier notre responsabilité dans les changements climatiques est enracinée dans la configuration de nos cerveaux.

Biais de confirmation

Le biais de confirmation est la tendance des individus à sélectionner les informations allant dans le sens de leurs croyances, car cela est plus confortable, facile, et moins coûteux en termes de temps. Ce biais cognitif peut également être assimilé à la peur de ce qui nous est inconnu. Dans un monde où les humains ont accès à énormément d'informations, chacun·e a tendance à choisir celles qui leur conviennent le mieux pour justifier des comportements ou des décisions. Le temps est limité et le cerveau ne peut pas assimiler les informations provenant de toutes les sources afin de faire un choix raisonné (France Culture, 2021).

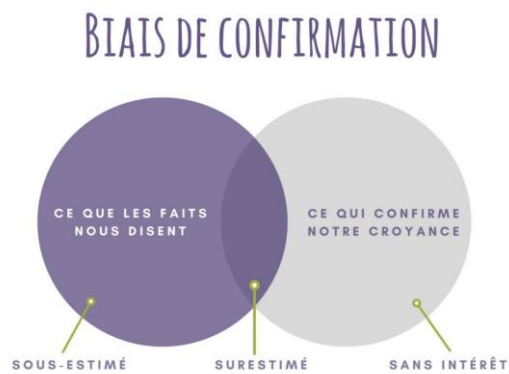


Figure 2 : Biais de confirmation (Rem, 2018)

Réactance

La réactance, en psychologie sociale, signifie le sentiment défensif d'un individu pensant une ou plusieurs de ses libertés mises en danger par autrui. L'individu en question aura alors tendance à vouloir protéger sa liberté considérée compromise par exemple en la renforçant, ceci engendrant une tendance à lui accorder une importance plus grande qu'auparavant (Quiamzade, 2021, 2022).

Dissonance cognitive

La dissonance cognitive est un concept développé par un psychologue états-unien, Leon Festinger, dans les années 1950. Selon sa théorie, la dissonance cognitive est un mécanisme mental survenant lorsqu'une personne ressent un inconfort psychologique dans le cadre de conflits entre ses croyances, attitudes et valeurs. L'auteur suggère que les individus sont alors enclin·e·s à réduire cette dissonance cognitive en modifiant leurs attitudes, croyances ou comportements. Les humain·e·s utilisent plusieurs stratégies et font des efforts afin d'éviter le plus possible « sentiment d'inconfort psychologique », iels tentent donc de réduire les dissonances en cherchant des informations qui soutiennent leurs croyances actuelles et en minimisant l'importance des éléments contradictoires, ce qui relève du biais cognitif, ou en modifiant leurs propres attitudes pour les rendre cohérentes avec leurs actions. (Festinger, 1957) Par exemple, si une personne souhaite partir en vacances à Los Angeles, mais sait que prendre l'avion n'est pas bon pour la planète, et qu'elle aimerait réduire son empreinte carbone, cela provoque une dissonance. Afin de retrouver une consonance entre ses idéaux et sa pratique, cette personne voit qu'en payant un supplément pour son billet, la compagnie s'engage à planter un arbre qui va contrer le CO2 utilisé pour le vol. Par ce moyen, elle réduit sa dissonance. Malheureusement, ceci reste une stratégie marketing (France Culture, 2021).

Pédagogie alternative, éducation alternative

Il est courant que le terme de pédagogie soit associé uniquement au domaine de l'école. Selon le dictionnaire pratique du travail social (Rullac & Ott, 2015), "la Pédagogie avec un P majuscule désigne un concept bien plus vaste qui concerne le champ de l'éducation (même spécialisée) comme celui de l'enseignement ou du travail social" (p.338).

Dans le même ouvrage, les auteurs identifient plusieurs types d'approches pédagogiques distinctes. Lorsque nous évoquons dans ce travail de bachelor, le système éducatif actuel, nous nous référons à la pédagogie du premier type définie comme suit par les auteurs :

la pédagogie du premier type, qualifiée de traditionnelle, constitue la forme de pédagogie la plus courante, la plus ancienne et la plus pratiquée dans le monde. Elle vient spontanément à l'esprit de quiconque se demande comment "enseigner" quelque chose à quelqu'un. Elle repose sur une représentation mentale des plus simple : un sujet censé "savoir" tente de transférer des éléments de cette connaissance à un autre sujet censé en être ignorant. (Rullac et Ott, 2015, p. 339)

Par ailleurs, cette forme d'éducation est alimentée et se renforce aussi par des valeurs liées au système économique actuel, le capitalisme. En effet, l'auteur Renaud Hétier (2022) distingue trois niveaux de valeurs dans le capitalisme : « les valeurs profondes et cachées (la violence et la perversion), les valeurs "humaines" affichées (la liberté individuelle, essentiellement) et les valeurs fonctionnelles (rendement, progrès, concurrence, etc.) qui sont régulées par une valeur apparemment neutre : l'efficacité. » (p.1). Cet auteur affirme que la surexploitation, l'auto-exploitation, la consommation, la consommation de soi et la production de déchets ont un impact sur l'enfance et sur l'éducation. Les valeurs du capitalisme citées ci-dessus sont transmises dans les systèmes éducatifs, notamment en milieu scolaire au travers de différents éléments : le système de notation, la recherche d'efficacité, la nécessité d'être adapté-e pour pouvoir entrer sur le marché du travail, la performance, la réussite, les punitions etc. Et ceci, empêche le développement d'une expérience du plan sensible et moral (Hétier, 2022).

Plusieurs auteurs mettent en avant la nécessité de changer l'éducation conventionnelle afin de favoriser l'émergence d'une société plus égalitaire. Par exemple, Ivan Illich, dans son livre « Une société sans école » (1971), prône la nécessité de repenser radicalement l'éducation formelle et de promouvoir des formes d'apprentissage autonome pour permettre la création d'une société plus équitable et durable. Le sociologue français Edgar Morin souligne l'importance d'une éducation qui favorise la compréhension complexe, la pensée systémique et la prise de conscience de l'interdépendance entre les êtres humains et leur environnement (Morin, 2015).

Dans ce document, nous prenons en considération l'accompagnement des enfants de manière globale. Cela englobe non seulement le contexte de l'animation ou de l'éducation spécialisée, mais aussi celui des écoles privées qui tendent souvent à favoriser et à intégrer des approches pédagogiques qui s'inscrivent dans le mouvement de l'Éducation nouvelle. Cette dernière fait partie du deuxième type décrit par Rullac et Ott (2015). Il s'agit d'un mouvement éducatif datant du début du 20ème siècle :

Ses adhérent(e)s revendiquent une réforme profonde de l'enseignement reposant sur une connaissance scientifique de l'enfant et sur un renversement de la logique éducative. L'école devrait en effet s'adapter à l'enfant en respectant ses besoins et intérêts et lui permettre d'apprendre à travers l'expérience, l'activité et la coopération. Il s'agit donc de repenser les programmes, les méthodes pédagogiques ainsi que les rôles respectifs du maître et de l'élève afin que ce dernier puisse s'appropriier les savoirs par lui-même. (Haenggeli-Jenni, 2022, n.p.)

Nous pensons que ces exemples de pédagogies pourraient inspirer des applications concrètes dans le contexte du travail social avec des enfants, et pas seulement dans un milieu scolaire. A ce sujet, la pédagogie Montessori trouve ses origines dans l'accompagnement d'enfants ayant des besoins particuliers. En effet, la fondatrice de cette approche éducative a élaboré ses concepts au sein d'une école destinée à ce type de population. Elle a développé l'idée que l'enfant est un individu à part entière et de ce fait, qu'il faudrait s'ajuster de manière optimale aux besoins de chacune-e (Ecole Montessori de Québec, s.d.).

Aussi, les changements climatiques nous contraignent à réexaminer de toute urgence notre modèle de société pour façonner un avenir différent. À cet égard, en 2013, Bougrain Dubourg A. et Dublin A. ont publié un avis au nom du Conseil économique et social en France, soulignant la nécessité d'intégrer les questions écologiques et de développement durable principalement dans l'éducation nationale et l'enseignement supérieur. Nous questionnons le rôle des TS dans la transmission de valeurs favorisant le respect de l'ensemble du monde vivant auprès des jeunes publics. Comme ces auteurs et penseurs, nous considérons qu'il est nécessaire de faire évoluer le modèle éducatif en y intégrant une nouvelle dimension concernant le respect d'autrui et une vision plus globale de la place de l'humain dans son environnement, ceci afin de faire émerger une société plus écologique et équitable.

Problématique

À la suite de notre questionnement de départ, nous nous lançons dans notre travail sur la base de deux postulats. Premièrement, le modèle éducatif actuel, influencé par le capitalisme, ne permet pas l'avènement d'un avenir durable. Deuxièmement, les TS ont un rôle à jouer auprès des enfants, futur·e·s citoyen·ne·s, dans la transmission de valeurs liées à l'écologie et en favorisant le respect de tous les êtres sur terre, dans le but de les accompagner vers une société plus durable.

Nous nous sommes basé·e·es sur plusieurs hypothèses afin de débiter notre travail de recherche.

1. Les directives (prescrit) émanant d'une institution exercent une influence sur la manière dont les TS accomplissent leur travail (réel), de la même manière que les principes énoncés dans le code de déontologie du travail social guident leur conduite.

Nous nous demandons quelle influence peut avoir une organisation institutionnelle sur la capacité et l'efficacité à transmettre des valeurs liées à l'écologie de la part d'un·e TS. Nous nous questionnons sur l'impact qu'auraient des injonctions — au niveau des chartes ou de la hiérarchie — afin qu'ils transmettent ces valeurs. Lors de nos expériences professionnelles, nous avons pu constater que les questions d'écologie n'étaient souvent que peu abordées et que l'urgence de certaines situations les faisait passer au second plan. Nous avons également constaté que les moyens alloués aux professionnel·le·s, souvent jugés comme insuffisants, ne permettent pas de penser à des changements à ce niveau. Les conséquences qui en découlent sont une hiérarchisation de besoins qui devraient pourtant revêtir la même importance, constat fait dans les structures d'accueil d'enfants comme dans le travail social en général, ainsi qu'un manque de considération global des impacts écologiques et des actions pouvant être mises en œuvre sur le lieu de travail. Nous nous questionnons donc sur la place accordée à l'écologie au sein des institutions. Si ces dernières sont enjointes de mettre en place des mesures écologiques, serait-ce un premier pas vers un changement des pratiques au sein du travail social, que cela soit en termes de transmission de valeurs ou de consommation ?

2. Un·e TS peut transmettre des valeurs liées à la durabilité si iel a déjà entamé une réflexion personnelle à ce sujet.

Les TS, comme tout individu, portent en eux·elles leurs propres valeurs, croyances et modes de vie, et courent ainsi le risque d' être confronté·e·s à des dilemmes éthiques personnels, par exemple lorsqu'iels doivent aligner leurs actions professionnelles avec leurs convictions écologiques personnelles. Nous pensons notamment qu'il peut être difficile pour des TS de transmettre des pratiques écologiques s'iels n'y adhèrent pas dans leurs vies personnelles. Aussi, les TS peuvent se trouver en manque de moyen dans leur désir de minimiser leur impact environnemental. Que se passerait-il chez les TS si l'institution dans laquelle iels travaillent leur induit d'adopter et de transmettre des pratiques incluant un meilleur respect de l'environnement ?

3. Les TS disposent de moyens et de leviers pour aider les enfants à adopter de nouvelles habitudes favorables à un meilleur respect de l'environnement.

Nous pensons que les TS disposent de certains leviers d'action pour aider la population à participer à une transition écologique. Les TS peuvent faire des choix plus concrets, tels que les modes de déplacement ou de consommation.

4. L'intégration de méthodes ou principes d'éducation alternative peut aider les TS à transmettre des valeurs liées à l'écologie favorisant un avenir plus durable.

En partant du postulat que les modèles éducatifs actuels ne permettent pas de penser un avenir durable, nous supposons que les pédagogies alternatives existantes sont plus à même de développer des compétences liées à l'empathie, aux respects des autres êtres vivants, ainsi qu'à la conscientisation des enjeux environnementaux.

Ainsi, avec ces hypothèses, nous voyons que notre problématique s'articule autour des différentes tensions qui peuvent apparaître autour de la question de responsabilité citoyenne et des valeurs personnelles. Nous souhaitons comprendre comment les TS appréhendent ces tensions et font valoir leurs valeurs personnelles dans leur quotidien professionnel, mais aussi, comment les institutions devraient participer à la résolution de ces tensions. Nous nous demandons également quelle est la responsabilité des établissements faisant partie du domaine du travail social dans le réchauffement climatique, au même titre que les grandes entreprises ont une responsabilité dans l'apparition et le renforcement de ce problème en ce qui concerne l'offre qu'elles proposent.

Le contexte institutionnel est également en partie responsable de nos actions, car le cadre dans lequel nous exerçons influence nos prises de décisions. Nous pensons donc qu'il est important que les institutions qui emploient des TS intègrent des valeurs écologiques dans leur fonctionnement, créant ainsi un environnement où la responsabilité citoyenne et les valeurs personnelles peuvent converger de manière plus harmonieuse.

Méthodologie

Dans cette partie nous allons exposer la méthodologie que nous avons utilisée pour notre travail de recherche. Nous allons revenir sur les étapes de notre recherche, les démarches effectuées ainsi que les difficultés auxquelles nous avons été confronté·e·s. Dans un premier temps, nous parlerons de notre observation exploratoire et ce qu'elle nous a apporté dans notre recherche. Ensuite, nous reviendrons sur les difficultés que nous avons rencontrées, puis, nous expliciterons nos choix concernant les personnes interviewées et ferons une brève présentation de chaque intervenant·e en mentionnant les institutions dans lesquelles iels travaillent ou ont travaillé. Nous parlerons également du cadre éthique que nous nous sommes fixé lors de ces entretiens.

Observation exploratoire

Comme notre envie principale était d'effectuer des observations dans une institution ayant des projets ou un cadre plus proche de la "nature", nous avons approché une école en forêt située dans le canton de Vaud, qui nous a ouvert ses portes pour une journée durant le mois de juin. Afin de préparer cette rencontre, nous avons établi une grille d'observation ainsi qu'une grille de questions que nous avons posées aux adultes et aux élèves. Nous avons utilisé la méthode d'observation directe, c'est-à-dire que nous n'avons pas participé aux activités. En tant qu'observateur·trice, nous avons essayé de ne pas trop perturber le déroulement de la journée en restant un peu en retrait. Puis nous avons entamé des entretiens informels et spontanés avec les élèves et les enseignantes en nous basant sur nos questions préparées au préalable. Grâce à cette observation, nous avons pu mieux comprendre ce que l'école en forêt apporte aux enfants et aux enseignant·e·s, mais aussi comment iels évoluent dans ce cadre particulier⁷. Dans cette partie, nous allons résumer les informations qui ont alimenté nos questionnements et raisonnements.

L'école a été créée par un ancien éducateur social et constitue la première école 100% en forêt de Suisse romande. Ce professionnel se charge entre autres de la direction et participe à l'élaboration des activités ainsi qu'à l'enseignement. Elle accueille des enfants du premier cycle, de la 1^{ère} à la 4^{ème} primaire Harmos, soit de 6 à 10 ans. L'institution se situe au cœur de la forêt de Chassagne (VD), et pour y accéder il faut marcher environ 5-10 minutes depuis le parking situé en bordure. Lors d'une discussion avec le directeur, il nous explique que pour lui, l'environnement naturel est une ressource enrichissante pour l'apprentissage de l'enfant, qui lui permet de développer ses compétences sociales. Il a voulu initier ce projet en forêt, car cette dernière offre à l'enfant diverses méthodes d'apprentissage et d'exploration, engageant tous les sens de manière stimulante. L'école met en avant sur son site internet que ce cadre particulier suscite la curiosité et l'intérêt tout en prenant le temps. La forêt sert également d'inspiration, tant pour l'enfant que pour les enseignant·e·s qui l'accompagnent. De plus, les enfants s'engagent dans des expériences en plein air, processus favorisant l'éveil de la conscience écologique, les sensibilisant à l'idée que la "nature" est notre environnement de vie auquel nous appartenons pleinement et qu'il faut la respecter.

La première chose qui nous a frappé en arrivant à midi était le calme dans lequel le repas se déroulait. Il n'y avait pas d'agitation ni de brouhaha comme nous l'avons vécu par exemple dans des cuisines scolaires ou des repas en maison de quartier. À ce propos, plusieurs études ont montré que le bruit peut avoir des effets négatifs sur le

⁷ Voir annexe 1

développement cognitif et le comportement des enfants. En effet, le bruit peut engendrer de la fatigue, du stress ou rendre irritable. De plus, les enseignant·e·s sont également victimes des nuisances sonores (Picard & al. 2007 ; Blond & al. 2023). Une des enseignantes soulignait la différence du climat au niveau de l'agitation et du bruit entre une école ordinaire et une école en forêt. Pour elle, travailler dans cet environnement est beaucoup plus agréable. Elle a souligné l'importance du cadre, en forêt, qui a un effet apaisant sur les enfants. Un dernier exemple est le moment de repos qui nous a marqué. En effet, les enfants ont la possibilité de s'accorder un temps solitaire, à l'extérieur du groupe, pour se retrouver dans leur propre espace et se reconnecter à eux-mêmes en silence. Cela a pour conséquence que les siestes ne sont plus nécessaires, car ces dix minutes leur suffisent à se ressourcer.

Les enseignant·e·s de ce lieu ont repensé la forme scolaire tout en se référant au PER. Dans ce sens, nous avons observé plusieurs éléments mis en place qui favorisent le développement de l'enfant tout en considérant l'environnement dans lequel iel évolue. Par exemple, les outils pédagogiques sont en partie créés avec des matériaux naturels et disposés au pied de plusieurs arbres.

Un autre aspect particulièrement intéressant de l'école en forêt se retrouve dans son potentiel à conscientiser les enfants de l'impact des humain·e·s sur leur environnement. Par exemple, comme l'école ne propose pas de repas, les enseignants·es de l'école demandent aux parents de prévoir un pique-nique pour le repas du midi qui tend vers le zéro déchet. Ainsi, nous avons remarqué que les enfants avaient tou·te·s de la vaisselle hermétique et réutilisable. Aussi, durant les premières années de l'école en forêt, au début de la scolarité, les professionnel·le·s sensibilisaient les enfants aux attitudes à adopter envers les êtres peuplant les lieux. Par exemple, iels leur demandent de ne pas déranger la faune en parlant à voix basse, et de respecter la flore en évitant d'arracher les plantes ou de taper les arbres. Puis iels ont remarqué qu'iels n'avaient plus besoin de faire cette sensibilisation de début d'année, car les plus grands transmettent instinctivement ces règles aux jeunes arrivant·e·s.

Concernant l'implication des élèves, nous constatons la volonté de conférer un rôle actif à l'enfant et de déconstruire les stéréotypes, en rejetant toute forme d'âgisme⁸, afin de promouvoir un environnement inclusif et égalitaire. Par exemple, les règles de l'école ont été co-construites avec les élèves, et chacun·e d'entre eux·elles ont une responsabilité qui lui est conférée indépendamment de son âge. A ce sujet, un enseignant nous a expliqué qu'une petite fille parmi les plus jeunes de l'école a le rôle de médiatrice, et qu'elle l'assume pleinement auprès de ses camarades qui s'en remettent à elle en cas de conflit.

Cette observation nous a donc permis de découvrir une école évoluant dans un environnement pédagogique novateur, favorisant le bien-être des élèves et des enseignant·e·s. Nous avons eu un aperçu de cette approche immersive dans la "nature" qui stimule le développement cognitif et émotionnel des enfants, tout en favorisant l'émergence d'une conscience écologique. De plus, cette école renforce ainsi les principes d'inclusion, de responsabilité environnementale et de co-construction dans son projet éducatif. Tout en étant conscient·e·s qu'une journée ne nous donne qu'un aperçu partiel des enjeux et mécanismes sous-jacents, nous avons néanmoins été renforcé·e·s

⁸ Selon l'OMS, « l'âgisme apparaît lorsque l'âge est utilisé pour catégoriser et diviser les gens d'une façon qui entraîne des préjugés, des désavantages et des injustices. Il peut prendre de nombreuses formes se traduisant par des attitudes empreintes de préjugés, des actes discriminatoires et des politiques et des pratiques institutionnelles perpétuant des croyances stéréotypées ». (OMS, 2021)

dans nos idées selon lesquelles une éducation alternative peut être une manière pertinente d'inclure des valeurs écologiques aux enfants et que l'environnement de travail influe sur l'individu.

Difficultés rencontrées

Parallèlement à notre observation exploratoire, nous avons recherché des terrains dans le canton de Genève et ses environs. Notre objectif était de trouver un site avec une population infantile adoptant une approche durable ou proposant déjà des activités liées à l'environnement. De plus, nous souhaitions découvrir de nouveaux lieux et rencontrer des personnes que nous ne connaissions pas afin de satisfaire notre curiosité et d'enrichir notre projet de travail de bachelor. Conscient·e·s que notre désir d'interviewer des enfants, particulièrement pendant la période estivale, compliquerait nos efforts, nous avons malgré tout entrepris nos démarches. Cependant, les différents lieux contactés n'ont pas répondu favorablement à nos demandes pour diverses raisons, certains n'ayant même pas pris le temps de répondre. C'est pourquoi, nous nous sommes tournés vers notre réseau et avons contacté des professionnel·le·s de notre entourage.

Afin d'alimenter davantage nos réflexions et recherches sur le terrain, nous voulions initialement mener des entretiens avec des enfants. Notre but était de valoriser leur parole et de récolter leur perception de ces sujets sociétaux qui les concernent déjà. Ainsi, nous souhaitions comprendre comment les enfants sont impacté·e·s par les TS avec qui ils ont des contacts réguliers et qui sont sensibles au sujet de l'écologie.

Nous avons finalement décidé de nous concentrer uniquement sur des TS car devoir demander des autorisations pour pouvoir faire cela nous a semblé compliqué d'autant plus que nous disposions d'un temps restreint. La difficulté à pouvoir leur donner la parole est en lien avec le fait que des adultes responsables d'eux/elles devraient consentir à cela : cette démarche allait donc prendre un temps considérable et malheureusement nous n'en disposions pas assez. Le fait qu'il ne soit pas aisé d'interviewer des enfants, notamment à cause des démarches et autorisations nécessaires pour pouvoir le faire, met donc en lumière la place des enfants dans notre société. Dans notre analyse, nous reviendrons sur cette place qui leur est accordée et nous lierons ce thème à celui de l'écologie⁹.

Entretiens

Notre volonté initiale était d'effectuer un travail de recherche basé sur des observations et de mener des entretiens dans un établissement unique dont l'activité répondait à notre notion de développement durable. Dans l'objectif de réaliser cela, nous avons sollicité diverses institutions. Malheureusement, nous n'avons parfois pas obtenu de réponse, ou les réponses reçues étaient défavorables. Dans un second temps, nous avons opté pour l'activation de notre réseau et avons orienté notre attention à une échelle plus restreinte mais variée, soit vers des initiatives concrètes menées dans différents lieux. Ainsi, nous avons mené des entretiens individuels avec des professionnel·le·s travaillant dans différentes structures. Grâce à cela, nous avons eu l'opportunité d'explorer certains des leviers mis en place par des travailleur·euse·s pour favoriser la prise en considération de l'écologie sur leur lieu de travail. Cette formule présente l'avantage d'avoir dans notre échantillon une diversité d'institutions, de populations et de rôles tenus par les professionnel·le·s, menant de ce fait à des entretiens particulièrement riches.

⁹ Voir page 35

Précisons que nous avons choisi d'interviewer des personnes qui font partie de notre réseau et dont nous savions qu'elles portent un intérêt pour l'écologie. Nous avons pensé à ces personnes en particulier car, en plus de leurs valeurs théoriques, elles ont mené des actions concrètes dans leur travail en rapport avec ce sujet. De plus, toutes ces personnes travaillent dans des structures accueillant des enfants. Les discussions étant enrichies par le fait que ces personnes, partageant des intérêts et des questionnements forts tout en étant engagées dans leur pratique, ont été confrontées à des désaccords, voire des freins, au sein de leurs institutions. Néanmoins, nous avons conscience qu'avoir choisi ces personnes, qui avaient toutes déjà un désir de lier écologie et travail social, a pu orienter nos recherches théoriques effectuées et exposées par la suite dans notre travail. Il aurait pu aussi être intéressant de nous entretenir avec un·e TS pour qui l'écologie a peu d'importance afin d'avoir un avis différent et aussi de pouvoir comprendre les mécanismes de réticence.

Nous pensons qu'adapter notre démarche de recherche de cette manière nous a permis de récolter des données utilisables dans ce travail. Aussi, notre démarche visait à comprendre comment les TS peuvent jouer un rôle dans l'écologisation du milieu éducatif ainsi que les actions qu'ils peuvent mener. Il était donc plus pertinent d'interroger des personnes qui pouvaient nous partager leur expérience et leur point de vue.

Ci-dessous, voici une présentation succincte des trois personnes que nous avons rencontrées afin de contextualiser leurs propos. Toutes trois occupent divers statuts et fonctions au sein de leurs institutions respectives. De plus, elles ont toutes suivi une formation en travail social ou en science de l'éducation de niveau universitaire, et elles ont exercé ou exercent encore dans le domaine du travail social. Cette diversité de rôles leur permet de partager efficacement l'information entre les différentes organisations. De plus, elles sont en mesure de coordonner et d'articuler des projets ou des idées en tirant parti de leurs positions multiples.

Marie (nom d'emprunt)

Jeune diplômée de l'HETS, Marie a tout d'abord été intéressée par des études d'arts. Après trois mois de voyage, elle s'est forgé de nouvelles compétences sur le plan social et a décidé d'entamer une formation au sein de la HETS après s'être renseignée sur les valeurs de cette école, comme l'empathie et la bienveillance, qui sont en accord avec les siennes. Par ailleurs, elle défend la cause animale, l'environnement et est engagée dans des luttes sociales par son adhésion à plusieurs associations. Elle a effectué une de ses formations pratiques dans le milieu du handicap. Actuellement, elle est éducatrice remplaçante dans un foyer pour mineurs ainsi que dans une institution accueillant des femmes victimes de violence et leurs enfants. En parallèle, Marie est monitrice bénévole dans une association genevoise qui organise des séjours de vacances pour des enfants et adolescent·e·s ainsi que bénévole dans un terrain pédagogique servant de refuge à des animaux. En plus de l'entretien du lieu, elle est chargée de l'aspect éducatif du lieu en organisant les visites de groupes d'enfants.

Marc (nom d'emprunt)

Marc travaille depuis 5 ans dans le secteur de l'animation, en tant que responsable de formation dans une association qui propose des camps de vacances et centres aérés pour des enfants de 4 à 18 ans à Genève. Enfant, il a lui-même participé à des camps dispensés par cet organisme, a ensuite été moniteur bénévole durant une dizaine d'années et finalement a été engagé comme responsable de formation au sein de l'équipe d'animation. Cette association a dans ses valeurs un point sur l'écologie, illustré par une injonction à la consommation responsable et une bonne utilisation des

ressources. Il a également travaillé en tant qu'éducateur durant 13 ans dans une école privée qui se base sur le mouvement de l'Éducation Nouvelle. Durant ces années, il a participé à la mise en place de mesures afin d'obtenir le label "eco-schools"¹⁰.

Hélène (nom d'emprunt)

Hélène est une femme d'origine états-unienne. Elle a effectué aux États-Unis une formation universitaire en sociologie et psychologie et travaillé en tant qu'assistante sociale avant de venir vivre en Suisse. Son diplôme de TS étranger n'étant pas reconnu en Suisse et ne souhaitant pas recommencer une formation au sein de la HETS en raison de ses responsabilités en tant que mère de deux enfants, elle s'est tournée vers l'enseignement au sein d'écoles privées. Depuis 6 ans, elle exerce en tant qu'éducatrice Montessori grâce à la formation qu'elle a effectuée pour pouvoir obtenir ce statut à la suite d'une proposition d'embauche. En parallèle de son travail, Hélène est engagée bénévolement au sein d'un refuge pour animaux dans lequel elle se rend une fois par semaine. Dans ce lieu, elle est également animatrice lors des accueils pédagogiques.

Démarches pour les entretiens

En ce qui concerne Marie et Hélène, nous les avons rencontrées à différents moments sur le terrain pédagogique où elles sont bénévoles, ce qui nous a permis de visiter l'endroit en question. Cela nous a permis d'avoir une expérience physique du lieu et de contextualiser les propos des personnes interviewées. Pour Marc, nous l'avons rencontré dans un cadre informel, dans un café.

Chaque entretien a duré environ une heure. Nous avons choisi d'effectuer des entretiens semi-directifs. Ainsi, nous avons préparé des questions organisées par thèmes, mais nous avons la possibilité de poser de nouvelles questions et de rebondir sur les propos des personnes interviewées. Autrement dit, les entretiens se sont déroulés sous la forme d'une discussion, avec un cadre très souple, orienté par nos questions de base. Afin de mener à bien les entretiens, nous avons pris le soin de préparer nos questions et de nous assigner des rôles respectifs. Ainsi, pendant qu'une personne dirigeait l'entretien et posait principalement les questions, les deux autres étaient présentes comme soutien, tout en pouvant intervenir si elles le souhaitaient.

Pour les trois rencontres, nous avons utilisé une grille d'entretien de base afin d'avoir un recueil de données comparables. Puis, nous l'avons adaptée en fonction de chaque personne interviewée¹¹. Avec l'approbation des professionnel·le·s impliqué·e·s, nous avons enregistré les entretiens pour assurer une restitution précise de leurs propos. Les questions que nous avons choisi de poser étaient en lien avec les projets qui traitent de l'écologie mis en place dans leurs institutions. Nous les avons interrogé·e·s, entre autres, sur leur perception de l'impact de ces projets sur les enfants et sur la façon dont ils sont

¹⁰ Eco-schools est un label attribué aux établissements scolaires pour la mise en place de programmes liés aux objectifs de Développement Durable 2015-2030. Chaque établissement choisit une thématique d'action annuelle ou bisannuelle et met en place des actions qui visent une amélioration concrète des pratiques de l'établissement. L'objectif principal d'Eco-Schools est d'aider les établissements scolaires à progressivement mettre en place une dynamique de l'éducation au développement durable et permettre aux élèves de développer les connaissances, les compétences et les motivations nécessaires pour aborder et relever les défis du monde qui les entoure (Eco-Schools, 2024b)

¹¹ Voir Annexe 2

accueillis par les bénéficiaires. Nous nous sommes également penché·e·s sur les méthodes mises en œuvre pour les concrétiser.

En retranscrivant nos entretiens, nous avons remarqué que nos questions de relance étaient souvent orientées. Comme nous avons choisi de mener nos entretiens sous forme de discussion, la grille de questions nous servait surtout de support pour ne pas oublier de sujet. De ce fait, la formulation de nos questions sur le moment a probablement influencé la conversation dans le sens que nous voulions.

Ethique

Pour des raisons de confidentialité, nous avons décidé d'anonymiser toutes les personnes, institutions et associations apparaissant au sein de notre travail. Nous avons également envoyé notre première version finale aux personnes interrogées pour obtenir leur validation par rapport aux citations utilisées et ainsi éviter de les sortir de leur contexte ou de risquer une interprétation erronée.

Analyse

Ecologie : valeur personnelle ou devoir sociétal ?

Aujourd'hui, la reconnaissance de la responsabilité des humain·e·s dans le réchauffement climatique est avérée scientifiquement (Leyes, 2018), de même que la nécessité de nous questionner sur la manière de consommer les ressources environnementales et d'arrêter de polluer l'air, l'eau et la terre. Ainsi, nous pourrions considérer que cette prise de conscience devrait être associée à une responsabilité sociale plutôt qu'à une valeur personnelle. Néanmoins, au travers de nos entretiens, la tendance selon laquelle le sujet de l'écologie est encore rattaché à la notion d'identité et de valeurs personnelles s'est clairement fait ressentir. Dans ce chapitre d'analyse, nous mettons en exergue les tensions soulevées par les personnes entretenues, pouvant émerger sur leur lieu de travail. Ces tensions révèlent que l'écologie est un sujet qui rassemble, mais qui suscite des divergences quant à la manière de prendre en considération ses principes et de mettre en œuvre des choix favorables à cette cause.

L'écologie perçue comme une valeur faisant partie de l'identité

Dans leurs discours, les personnes interviewées semblaient consentir à l'idée que les questions d'écologie sont un aspect faisant partie des valeurs ou de l'identité d'une personne. Par exemple, Marie a formulé la phrase suivante concernant son positionnement éthique lié à l'alimentation végétale : « Moi j'ai cette position-là, elle fait partie de moi, elle est forte et j'ai envie de la revendiquer parce que pour moi c'est important. » Dans cette phrase, nous pouvons remarquer que Marie lie ses revendications à son identité.

Aussi, Marie et Hélène se déclarent être véganes et ce choix de consommation est intrinsèquement lié à leur identité. Le fait d'utiliser le verbe « être » implique souvent une connexion plus profonde avec des valeurs et le fait de s'identifier à une communauté. En considérant cela comme une partie intégrante de leur être, les individus signalent un engagement plus global envers le respect des droits des animaux, la durabilité environnementale et parfois des convictions éthiques ou philosophiques plus larges. Cette prise de conscience individuelle conduit à une réflexion sur les valeurs personnelles et à considérer l'écologie comme une dimension essentielle de l'identité. Cela peut les rassembler autour d'un but ou de projet commun.

Au travers du vocabulaire utilisé par les personnes interviewées, nous voyons que la notion de choix personnel, de valeur et d'identité apparaît de façon récurrente : « touché par les aspects écologiques », « être sensible à l'écologie », « Ils ne montraient vraiment pas d'intérêt dans tout ça (en parlant de l'écologie) ».

En outre, Marie avait organisé une journée sur le terrain pédagogique avec des femmes et enfants de l'institution dans laquelle elle effectuait un stage. Nous l'avons questionné sur les impacts qu'elle pense que cette journée a eu sur les femmes ou les enfants. Marie nous a expliqué que l'impact est difficilement mesurable. Certaines femmes lui ont reparlé de cette journée de manière spontanée, et elle estime que ceci montre qu'elles ont été touchées par la thématique. Mais d'autres ne lui en ont jamais reparlé et elle justifie cela par le fait que "ce n'est pas leur truc". Donc, l'écologie est perçue comme pouvant être "le truc" d'une personne, et de ce fait un individu peut être touché par cette problématique ou non.

Ainsi, considérer l'écologie comme faisant partie intégrante de l'identité d'une personne peut entraîner une tolérance envers ceux qui ne tiennent pas compte de cette question. Cette situation peut poser un problème à l'échelle mondiale, compromettant le respect de l'environnement.

La recherche de cohérence entre valeurs et actions

Nous avons constaté chez les trois TS interviewé·e·s une recherche de cohérence entre les valeurs et les actions et de ce fait d'appliquer dans leur profession ainsi que dans leur vie personnelle les concepts qu'ils prônent.

Par exemple, Marie est devenue végane pour faire correspondre ses actions à ses valeurs :

Je ne trouvais ça pas logique qu'en fait je refuse de manger de la viande, mais qu'à côté de ça je porte encore du cuir ou qu'à côté de ça, je boive du lait, qui du coup implique la mise à mort des veaux. [...] Je me suis dit : "c'est pas logique, je vais aller au bout de mes démarches, donc à mes 20 ans, je suis devenue végane.

Nous pensons que cette recherche de cohérence a également poussé les TS à mener des actions au sein de leur institution afin que les principes écologiques qu'ils appliquent et prônent soient également présents sur leur lieu de travail. En effet, nous pouvons supposer que le fait que des principes éthiques auxquels une personne adhère ne soient pas appliqués dans les différents milieux qu'elle côtoie lui fasse ressentir un inconfort psychologique lié à un sentiment d'incohérence. De plus, en mettant en place des mesures écologiques dans un cadre professionnel, les personnes interviewées ont la possibilité d'incarner leurs valeurs à travers leur travail.

Un autre exemple, Marc a décidé d'aligner son mode de consommation en cohérence avec les consignes et informations qu'il donnait lors des formations pour moniteur·rice·s de centre de vacances. En effet, il trouvait paradoxal de ne pas lui-même appliquer ce qu'il expliquait de faire à d'autres personnes.

J'ai eu un souci de conscience à un moment donné parce que quand je disais à des moniteurs en formation faut faire attention [...] avec les produits que vous achetez, locaux, de saison, etc. Et à un moment donné, je me suis rendu compte que moi-même je ne faisais pas attention à ça. Je me suis dit : mais comment je peux leur demander d'appliquer ça si moi même je le fais pas. Du coup, je me suis mis à le faire.

Il nous a expliqué qu'à la suite de ce constat, ses comportements de consommation ont évolué d'une manière plus écologiquement responsable. Nous supposons ici que Marc était en proie à une dissonance cognitive car ses actes n'étaient pas en accord avec son discours, et cette sensation de « tension interne » désagréable l'a poussé à évoluer et à changer son mode de consommation (Joule & Azdia, 2004). Ainsi, sa fonction de formateur devant prôner l'écologie dans un cadre institutionnel a eu un impact dans sa vie privée. Le prescrit d'une institution peut donc véhiculer des valeurs chez le bénéficiaire tout comme induire des changements de comportement chez les professionnels. Dans le cas présent, nous pouvons donc remarquer que ce sont les injonctions institutionnelles qui ont permis à ce travailleur d'adopter un comportement plus écologiquement responsable tandis que dans d'autres établissements les directives peuvent ralentir l'écologisation, comme dans une situation vécue par Marie évoquée plus loin dans ce travail¹². Cet exemple va au-delà de notre hypothèse 1¹³ en montrant que ces expériences ont non seulement influencé le professionnel dans sa manière de travailler, mais ont aussi eu un impact sur sa vie personnelle. Aussi, en lien avec l'hypothèse 3, nous constatons qu'une personne peut tout de même transmettre des valeurs écologiques dans son travail sans pour autant avoir déjà intégré ces valeurs dans sa vie privée.

Cependant, nous verrons au point suivant que certaines valeurs peuvent être considérées à des niveaux divers au sein d'une institution et ne concordent pas toujours avec les valeurs individuelles. C'est pourquoi d'autres stratégies de cohérence sont adoptées.

Influence des valeurs personnelles sur le choix d'un lieu de travail

Dans le domaine du social, il existe énormément d'institutions proposant des services variés. Les TS ont le choix de postuler dans des institutions qui défendent des valeurs différentes. Chaque organisme possède sa propre approche du travail social, avec des préoccupations environnementales qui peuvent être intégrées ou non dans ses valeurs fondamentales. Lorsqu'une institution adopte des valeurs écologiques et met en œuvre des projets en accord avec celles-ci, il devient pertinent de se questionner sur la position des employé·e·s vis-à-vis de ces valeurs. Les TS optent-ils pour des institutions partageant leurs idéaux environnementaux ? Lors des processus de recrutement, accorde-t-on de l'importance à l'alignement des valeurs écologiques des candidat·e·s avec celles de l'institution ?

Dans le point précédent, nous avons évoqué le fait que les TS peuvent choisir de réduire les effets négatifs de la dissonance cognitive en changeant d'attitudes ou de pratiques quotidiennes, comme nous l'avons relevé avec Marc. Cependant, d'autres stratégies peuvent être mises en place quand nos valeurs personnelles ne correspondent pas aux valeurs de l'entreprise dans laquelle nous travaillons. Nous observons que le choix d'un emploi peut être en partie influencé par les valeurs véhiculées par l'institution.

Par exemple, au travers de nos entretiens, nous avons remarqué qu'une institution qui essaye de limiter son impact environnemental aura tendance à attirer des personnes qui ont également des aspirations similaires. À ce sujet, Marc racontait que certain·e·s moniteur·trice·s postulaient dans son organisme de vacances en particulier car celui-ci met en avant des valeurs liées à l'écologie.

¹² Voir page 40

¹³ Voir page 17

« Et puisqu'on a ces valeurs qui sont mises en avant, on attire aussi beaucoup de jeunes monos qui ont déjà des valeurs assez fortes à ce niveau-là. On le voit en formation quand ils viennent, ils nous disent : "Je suis venu parce que je sais que [l'association¹⁴] fait attention à ce genre de chose" ou "j'ai vécu des camps comme enfant et je me rappelle qu' on faisait attention à tout ça. Du coup, j'ai décidé de devenir mono ici. »

Aussi, lors de ces formations, quand des moniteurs ou monitrices émettent des réticences concernant les directives liées à la consommation, les formateur·rice·s les invitent à ne pas partir en camps avec eux s'ils ne se sentent pas en accord avec le fait d'appliquer les valeurs institutionnelles. En outre, Marc constate que les employé·e·s qui étaient réticent·e·s à mettre en pratique les règles institutionnelles liées à l'écologie ne sont pas restées très longtemps au sein de l'association. Il souligne cependant qu'il ne peut pas affirmer que cette raison soit celle qui les a poussés à démissionner.

En somme, nous constatons que, d'une part, si les institutions peuvent faire des injonctions pour mettre en place des projets pour le développement durable, si les employé·e·s ne partagent pas ces valeurs, il sera peut-être plus difficile pour elles/eux de les mettre en pratique sur leur lieu de travail, et pourrait les inciter à partir travailler ailleurs. D'autre part, ces institutions attireront des personnes pour qui l'écologie a déjà une importance.

Écologie sentientiste

Nous avons remarqué que les motivations poussant à adopter un mode de consommation écologique peuvent différer d'une personne à l'autre. Dans le cas de l'organisme de vacances dans lequel travaille Marc, la raison principale semble être de préserver l'environnement et de réduire leur impact carbone. Mais, en ce qui concerne les motivations liées au mode de consommation végétarienne de Marie et Hélène, celles-ci se basent sur plusieurs aspects, et principalement celui de la sentience. En effet, le véganisme implique l'exclusion de tous les produits d'origine animale au niveau vestimentaire et alimentaire ainsi que testés sur les animaux, mais également les activités impliquant l'exploitation d'animaux tels que les delphinariums (Larousse, s. d.).

Selon le sentientisme, la sentience est le critère sur lequel se baser pour faire rentrer un individu dans notre cercle de considération morale. Selon la définition du dictionnaire Larousse en ligne, la sentience est pour un être vivant la « capacité à ressentir les émotions, la douleur, le bien-être, etc., et à percevoir de façon subjective son environnement et ses expériences de vie » (Larousse, s. d.). Ainsi, les êtres sentients appartiennent de facto exclusivement au règne animal, car la sentience nécessite aux individus en étant doté de posséder un système nerveux central (cerveau, et parfois moëlle épinière) et périphérique (nerfs). En effet, les informations sensorielles sont transmises par les nerfs au cerveau qui interprète ensuite celles-ci comme étant, par exemple, de la douleur. De plus, il est nécessaire de posséder un cerveau pour éprouver des émotions, qui représentent une expérience psychophysiologique ayant un impact direct chez un individu générant « un trouble intense de l'affectivité, une réaction immédiate, le plus souvent incontrôlée » (Vulgaris, s. d.). De plus, « les émotions – dont l'étymologie vient du latin *emovere*, « agiter » – sont mesurables au niveau corporel et montrent des similitudes au sein des différentes espèces animales » (Rosso, 2023).

Donc selon une approche sentientiste de l'écologie, la planète doit être préservée dans l'intérêt de tous les êtres sentients qui la peuplent et pas seulement de celui des humain·e·s. À ce sujet, l'écrivain primatologue et éthologue Frans de Wall déclare : « Je crains que le fait de considérer notre espèce comme tellement extraordinaire ne soit la

¹⁴ Terme utilisé pour anonymiser le lieu.

cause fondamentale des problèmes écologiques que nous connaissons actuellement ». (Rosso, 2023) Ainsi, selon lui, le spécisme, soit, la « vision du monde postulant une hiérarchie entre les espèces animales et, en particulier, la supériorité de l'être humain sur les animaux » (Larousse, s. d.-b), serait la raison principale de l'émergence des problèmes liés au non-respect de l'environnement que nous rencontrons actuellement. Durant les accueils au sein du terrain pédagogique dans lequel Marie et Hélène sont bénévoles, cet aspect de l'écologie est mis en avant dans les ateliers qu'elles animent.

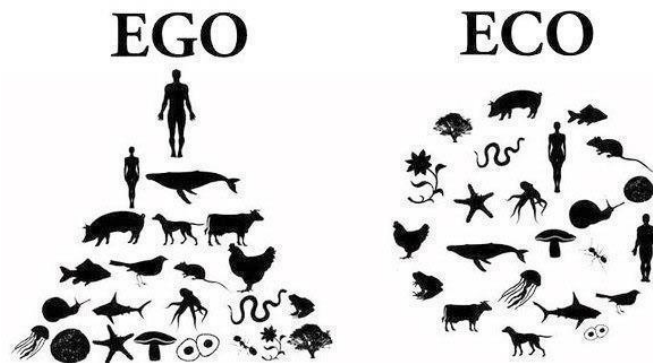


Figure 3 : Diagramme 'Ego-Eco' - L'humanité fait partie de l'écosystème, pas en dehors ou au-dessus de celui-ci (S. Lehmann, 2019).

La vision sentientiste peut sembler également en cohérence avec les valeurs d'empathie et de non-discrimination portées par le travail social : elle met sur un pied d'égalité l'intérêt à vivre la vie la plus longue et heureuse possible et à ne pas souffrir pour tous les individus sentients, peu importe leur sexe, origine ethnique, genre, espèce, âge, orientation sexuelle, etc. En effet, « les professionnel·le·s du travail social basent leurs actions sur les principes de la justice sociale et sur les obligations qui en découlent pour tous les membres de la société » (Code déontologie du travail social suisse, AvenirSocial, 2010, article 9, point 1).

Dans le cas de l'écologie sentientiste, nous voyons que la manière de considérer l'écologie est intrinsèquement liée à une éthique. Cependant, cette vision/approche n'est pas défendue par toutes les personnes qui considèrent avoir des valeurs liées à l'écologie. Effectivement, certains individus optent pour un régime sans viande dans le but de diminuer leur empreinte écologique, sans nécessairement adopter une perspective sentientiste.

Convergence des luttes

Selon la théorie de la convergence des luttes, les oppressions se nourrissent entre elles et se renforcent mutuellement. Ainsi, toute oppression systémique doit être dénoncée et démantelée et pas seulement certaines d'entre elles. Durant notre entretien avec Marie, elle nous a mentionné le fait d'être active également pour la cause féministe et plus généralement pour « toutes les luttes sociales ». Elle a déclaré être « quelqu'un qui est dans pas mal de luttes : c'est intersectionnel ». Elle adhère donc à ce mode de pensée s'apparentant plutôt à un positionnement politique.

Par ailleurs, certains essaient de faire disparaître certaines oppressions en priorité, en jugeant qu'elles en engendrent d'autres. Ainsi, on peut lire dans « Les Enfants D'abord » de Christiane Rochefort : « L'oppression des enfants est première et fondamentale. Elle est le moule de toutes les autres » (Rochefort, 1983, p.22). Ou encore la fameuse

citation de Léon Tolstoï « Tant qu'il y aura des abattoirs, il y aura des champs de bataille » dans de nombreux écrits prônant le respect des animaux non-humains (cité par Jolicoeur, 2010).

Ainsi, dans un souci d'efficacité afin de favoriser « l'émergence d'un avenir durable », nous pouvons nous questionner sur la nécessité de démanteler toutes les formes d'oppressions pour que les humain·e·s adoptent des modes de vie écologiques. A ce sujet, Marie a déclaré ceci concernant les femmes bénéficiaires de l'institution dans laquelle elle effectue des remplacements, par rapport au thème du changement d'habitudes alimentaires :

Ce n'est pas forcément leur priorité en fait. Elles ont déjà tellement de choses à gérer et en fait elles vont vraiment continuer un peu leur quotidien comme elles l'avaient (ndlr : sous-entendu avant de participer à la sortie sur le terrain pédagogique). Parce que souvent elles sont déjà dans des procédures judiciaires, elles doivent gérer leurs enfants, elles doivent gérer leur santé mentale, leur travail. Enfin, il y a beaucoup de choses et du coup je dirais que c'est plus celles qui étaient dans des meilleures situations qui sont venues en fait avec une réflexion après coup (...).

Selon ces propos, les personnes bénéficiant d'une meilleure situation personnelle seraient plus à même d'avoir des considérations éthiques au quotidien et d'évoluer en ce qui concerne leur mode de consommation.

Ainsi, la théorie de la convergence des luttes souligne l'interconnexion des oppressions, soutenant la nécessité de dénoncer et démanteler toutes les formes d'oppression systémique. Cependant, des débats subsistent quant à la priorité à accorder à certaines oppressions. En lien avec les valeurs écologiques, la question se pose de savoir si le démantèlement de toutes les formes d'oppression est nécessaire pour favoriser l'adoption de modes de vie écologiques. Les propos de Marie nous font penser que la transmission des valeurs écologiques aux générations futures pourrait être facilitée en travaillant sur l'amélioration globale des conditions de vie, tout en reconnaissant que les priorités et les possibilités d'engagement peuvent varier selon les circonstances individuelles.

Confrontation avec les valeurs des autres

Lorsque nous réfléchissons à nos valeurs, nous considérons ce qui revêt de l'importance dans notre vie. Chacun·e de nous attribue des degrés variés d'importance à différentes valeurs telles que la réussite, la sécurité ou la bienveillance. Une valeur spécifique peut être extrêmement significative pour une personne et avoir peu d'importance pour une autre (Schwartz, 2006). Nous avons pu constater dans nos entretiens que le fait de considérer l'écologie comme une valeur personnelle amène souvent des tensions car cela peut engendrer des contradictions avec les valeurs d'autrui. Nous l'avons remarqué le plus souvent en rapport avec le thème de l'alimentation.

Hélène nous a exprimé rencontrer des difficultés à végétaliser les menus de son école pour des raisons écologiques. À ce sujet, elle nous a confié :

C'est difficile en réunion parce qu'on est une grande équipe et après je suis la seule. Oui, je suis la seule qui mange comme ça. Avant, j'avais les autres véganes dans mon école. Je me sentais plus soutenue.

Ses mots illustrent son isolement en matière d'éthique liée à l'alimentation, en identifiant spontanément comme seul type de personnes pouvant défendre une alimentation végétalienne celles ayant exclusivement ce mode de consommation. Nous pouvons

donc supposer que dans son travail, Hélène a constaté que les personnes consommant des produits d'origine animale ont des difficultés à accepter et mettre en place une alimentation végétale. De plus, elle a déclaré que le sujet de l'alimentation était particulièrement compliqué à aborder sur le plan de l'écologie, contrairement à d'autres sujets plus légers comme le fait d'interdire l'utilisation de paillettes en plastique pour faire des bricolages dans son école actuelle, car selon elle :

tous les gens bloquent. C'est leur culture, c'est comme voler leur culture. En Suisse aussi, en Europe, en France... J'ai beaucoup de collègues françaises. La viande et le fromage, tout ça, c'est leur culture. Si tu parles de ça, c'est comme si tu veux [leur] prendre quelque chose, ils deviennent défensifs tout de suite. »

Ici, les propos de Hélène font ressortir le blocage culturel lié à la façon de s'alimenter et à quel point ce sujet est lié à l'identité des personnes, ainsi que leurs réactions hostiles face à une proposition d'évolution. En ce qui concerne les réactions défensives citées par Hélène, nous pouvons supposer que les individus les adoptant sont en proie à de la réactance, un mécanisme de défense psychologique et un biais cognitif, qui renvoie « à des raisonnements incorrects, à des erreurs de jugement ou de perception qui dévient de la pensée logique ou rationnelle » (Gauvreau, 2022), ressenti lors d'une « restriction réelle de liberté » ou lorsqu'une « menace de restriction de liberté de choix par une source sociale externe à soi » (Université de Genève, 2020, 2021) est perçue. En effet, l'idée que leur mode d'alimentation habituel puisse être remis en question peut être perçu comme une menace de leur liberté, ce qui a pour effet que ces personnes veulent protéger ce comportement. Parfois même, un « effet boomerang » peut avoir lieu lorsqu'une personne essaie d'en convaincre une autre, ce qui signifie en psychologie sociale que l'inverse du comportement prôné sera adopté (Romain, 2020).

Ainsi, le mode de consommation d'une personne semble modifier sa perception de certaines informations rationnelles et scientifiques qui iraient dans le sens d'un changement de ses habitudes alimentaires pour des raisons écologiques. Cette tendance est un biais cognitif : le biais de confirmation, qui consiste à « sélectionner uniquement les informations qui confirment des croyances ou des idées préexistantes » (Université Paris Saclay, 2020), impliquant de sous-estimer la valeur des hypothèses et informations n'allant pas dans le sens de ce que nous pensons déjà.

Aussi, Marie, nous expliquait qu'elle avait travaillé en tant que stagiaire dans une institution d'accueil pour personnes vivant avec un handicap, dans laquelle les collègues n'étaient pas du tout réceptifs à ses valeurs liées à l'écologie, particulièrement concernant l'alimentation :

Dans les stages que je n'ai pas forcément appréciés, c'était vraiment des milieux très très très fermés où quand je parlais un petit peu de réduction de viande, de trucs comme ça, c'était tout de suite "qu'est-ce que tu nous dis enfin? ça en fait, on s'en fout, en fait." Vraiment, enfin, ils ne me disaient pas "on s'en fout" directement, mais c'était vraiment... Ils ne montraient vraiment pas d'intérêt dans tout ça.

Ces attitudes, jugées très fermées aux changements ou à la remise en question des pratiques quotidiennes, ont participé au fait que Marie n'a pas souhaité poursuivre son travail dans ces institutions. Par contre, Marie a choisi de continuer de travailler en tant que remplaçante dans les lieux au sein desquels les collègues étaient plus ouvert·e·s à cette thématique. Nous constatons que pour Marie, le choix d'un lieu de travail peut être lié à la façon dont ses revendications éthiques ont été accueillies et prises en considération.

Finalement, dans ce chapitre d'analyse, nous faisons ressortir les tensions pouvant émerger autour de la question de l'écologie au sein du travail social. L'écologie est considérée comme étant étroitement liée à des valeurs personnelles et individuelles, plutôt que d'être universellement perçue comme un devoir social. Par ailleurs, peut-être que nous sommes aux prémices de ce changement de vision et que la perception de l'écologie évolue vers un nouveau paradigme.

De plus, il apparaît que les individus adoptent des manières diverses de considérer l'écologie ainsi que de l'appliquer au quotidien. En accord avec l'une de nos hypothèses selon laquelle un individu doit entreprendre un cheminement personnel avant de pouvoir initier des actions et y adhérer, il nous semble qu'une injonction institutionnelle à elle seule ne sera pas suffisante pour provoquer des changements significatifs et faire évoluer les choses.

Pédagogies alternatives

Une source d'inspiration pour le travail social

Au travers de nos lectures et de nos entretiens, il nous a semblé que les pédagogies alternatives peuvent être une porte d'entrée pour prendre en considération un plus grand respect de l'environnement. En effet, les modèles éducatifs alternatifs basés sur la pédagogie de deuxième type dit d'éducation nouvelle, comme les pédagogies Steiner, Montessori ou Freinet, proposent un support adapté pour intégrer des apprentissages liés à l'écologie. Notamment car ces pédagogies prennent souvent place dans des écoles privées, permettant une plus grande flexibilité concernant le cadre et les méthodes utilisées dans l'enseignement.

Marc et Hélène, deux professionnel-le-s travaillant actuellement ou ayant travaillé au sein d'écoles privées genevoises nous ont fait part d'un mode de fonctionnement alternatif centré sur « l'intérêt de l'enfant » et basé sur les principes de « L'éducation nouvelle ». Selon les affirmations des personnes interviewées, ce mode éducatif semble laisser une plus grande marge de manœuvre aux élèves dans leurs prises de décisions quotidiennes et valoriser leurs capacités à prendre des décisions. De plus, selon leurs témoignages, ces écoles prennent en considération l'écologie de façon assez poussée tout en incluant les élèves et en les responsabilisant dans ce processus, car le cadre institutionnel souple favorisant l'horizontalité dans le mode de prise de décision le facilite. De surcroît, le nombre plus élevé d'adultes pour accompagner les enfants favoriserait, selon les dires de Hélène, le bien-être au travail. Ceci implique qu'un espace psychologique et temporel est laissé aux professionnel-le-s et leur permet de s'impliquer dans la création de projets en rapport avec l'écologie. Ainsi, le bien-être du personnel éducatif se répercute sur les enfants et favorise également leur bien-être. A ce propos, « de nombreuses études considèrent l'état émotionnel et mental de l'enseignant/e comme un ensemble de facteurs importants pour une gestion de classe et une transmission efficace des connaissances. [...] La santé mentale du personnel scolaire affecte directement la qualité de leur enseignement et a donc un impact sur les progrès de l'apprentissage des enfants » (Harding & al. cité par Shirnin 2022, n.p.).

En outre, Hélène racontait que dans son école, les élèves vont parfois ramasser des déchets puis les pèsent, ce qui nous amène à penser que cette activité s'inscrit dans un processus de valorisation de leurs efforts pour la protection de l'environnement. Ils participent également à des événements tels que des courses à pied pour récolter de l'argent, notamment auprès de leurs proches, en faveur de populations défavorisées dans le monde, ce qui pourrait aussi favoriser le développement de leur empathie. La cause défendue est ainsi amenée grâce à eux/elles au sein de leur famille et leur donne

un rôle de personne sensibilisant leur entourage. Marc évoquait également cette transmission possible de pratiques des enfants auprès des parents :

Et quand les enfants comprennent qu'en faisant directement de leur côté des choses, ils peuvent avoir une influence sur leurs parents, aussi sur tout l'aspect écologique, bah là c'est gagné. Parce qu'ils vont rentrer à la maison, puis ils vont montrer que : oui, au lieu de jeter sa boîte de conserve à la poubelle, on peut la mettre dans un truc à part.

Ici, nous comprenons qu'un enfant sensibilisé, par exemple, à des sujets tels que le recyclage ou les habitudes de consommation, peut discuter de ces aspects avec ses parents et potentiellement influencer leur comportement. En effet, l'enfant développant une compréhension de ces enjeux, et qui amène des solutions en expérimentant des solutions par des pratiques concrètes sera en mesure d'initier ses parents. Cette approche holistique contribue à créer des citoyen·e·s conscient·e·s de l'importance de l'environnement et capables de diffuser leurs connaissances dans leur entourage.

Hélène avait également cité « l'éducation à la paix » appliquée au sein de l'institution qui l'emploie. Cette forme éducative a pour but de favoriser l'instauration durable de la paix en soi et dans le monde au travers du respect des autres et de l'environnement. (*Education à la paix - 1999 UNICEF, 2016 ; Bosset, 2023*)

Par ailleurs, dans les deux écoles où Hélène et Marc ont travaillé, iels ont participé à des projets qui ont permis de labelliser l'école avec le label Eco-School.

Quand t'es à pédagogie alternative, tu n'es pas dans le système public. Du coup t'as plus de liberté aussi en termes de manière de fonctionner, de qu'est-ce que tu veux amener. Alors oui, on doit respecter le Plan d'Etude Romand, mais on doit le respecter sur la globalité. C'est-à-dire qu'on a des points qui sont différents de l'école publique. Ce qui fait qu'on a plus de liberté et du coup on peut plus facilement amener l'écologie là-dedans parce que ça nous intéresse. Et puis, on avait envie de le faire aussi. Il me semble que dans le système public, on est beaucoup plus pressé par le temps et par les objectifs fixés par le plan d'étude, ce qui fait que souvent on doit foncer et on doit y aller.

Généralement, les pédagogies alternatives incluent dans leur pratique un rapport plus rapproché avec la "nature". Par exemple, la pédagogie Montessori encourage l'interaction des enfants avec l'environnement extérieur. Les activités sont souvent conçues pour être pratiquées en plein air et cette pédagogie favorise des projets liés à la "nature". Ici, prendre soin d'un animal ou jardiner constituent des activités propices à l'épanouissement d'une variété de sentiments, comme l'empathie, l'affection envers autrui ainsi que le respect (Wagnon, 2020). Dans le cadre de projets similaires, ils promeuvent entre autres l'autonomie et encouragent la prise de conscience des saisons. Plusieurs penseurs et éducateurs ont exprimé des idées en faveur de l'éducation basée sur l'apprentissage en plein air. Rousseau soulignait déjà en 1762 que l'éducation basée sur l'expérience et le contact direct avec la "nature" favorise le développement de l'enfant (Rousseau, 2009). De plus, en reprenant l'idée de Marx selon laquelle l'individu est la somme de ses rapports sociaux, nous pouvons envisager que l'environnement peut sensibiliser l'individu sur son rapport entre lui et la "nature". La pédiatre hongroise Emmi Pikler, célèbre pour avoir développé une approche éducative centrée sur le respect de l'enfant en tant qu'individu et sur le développement moteur autonome, attachait de l'importance au contact avec la "nature" et au plein air. Elle croyait que les enfants devraient avoir l'occasion de passer du temps à l'extérieur tous les jours, même pendant la sieste. L'idée était que l'air frais et le contact avec la "nature" sont bénéfiques pour le bien-être général des enfants. (Association Emmi Pikler Lóczy Suisse, s. d.)

Les approches pédagogiques alternatives abordent fréquemment des concepts liés à la gouvernance et à la prise de décision. D'ailleurs, le label Eco-Schools propose aux écoles partenaires de développer un thème autour de la citoyenneté « permettant à la fois à chacun de participer activement à la vie démocratique en exerçant ses droits et responsabilités dans la société et de se rendre compte des qualités et comportements nécessaires au mieux vivre ensemble. »¹⁵

De plus, ces formes éducatives nous semblent moins basées sur un rapport de domination entre adultes et enfants, et mettent en avant une approche non-punitif. A ce sujet, différentes analyses et théories sur le plan éducatif amènent à penser que l'utilisation de la punition s'avère être inefficace sur le long terme (Chambry & Sabaté, 2017). Ainsi, privilégier la discussion et la sanction éducative permettrait une meilleure construction de l'individu en tant qu'agent moral, plutôt que d'être conditionné à obéir pour éviter des désagréments ou dans le but d'obtenir une récompense. En effet, la sanction éducative a un lien direct avec la faute commise, et son but est notamment la réparation (Sergi & Bretend, 2011). Choisir d'appliquer des sanctions éducatives plutôt que des punitions a pour but de ne pas générer de sentiment d'incompréhension et d'injustice chez les enfants, ce qui favorise le fait qu'ils ne normalisent pas dans leurs esprits des situations générant des injustices qu'ils perçoivent, comme par exemple, la destruction et la pollution de l'environnement. En effet, ces comportements nuisibles sont sources de souffrances plus ou moins flagrantes, comme par exemple, pour des animaux "sauvages" dont l'habitat est détruit. Ainsi, ces formes de pédagogie peuvent sembler adaptées au fait de participer à la création de citoyens écologiquement responsables du fait de favoriser le développement de la pensée critique des enfants et le respect d'autrui grâce aux méthodes éducatives employées.

La place accordée aux enfants dans la société leur permet-elle d'être "écologues" ?

Dans les pédagogies alternatives, la place de l'enfant est différente que dans le mode éducatif dit "ordinaire". Le fait que l'enfant et ses intérêts soient mis au centre de ces modes éducatifs permet d'axer les activités autour de la motivation intrinsèque des enfants, et ainsi augmenterait leur efficacité dans leur posture d'apprenant·e et faciliterait les apprentissages (Darbellay & al., 2021). Cette forme de pédagogie semblerait donc adaptée pour des enfants, par exemple, au sein d'écoles spécialisées, présentant des difficultés au niveau scolaire, de même que dans le cadre de l'accompagnement d'enfants au sein de foyers dans lesquels les éducateur·rice·s ont un rôle en ce qui concerne la réalisation des devoirs ou la révision en vue d'examens.

Ces pédagogies alternatives vont aussi dans le sens de la diminution des violences éducatives ordinaires, soit l'ensemble de violences psychologiques et physiques banalisées et utilisées à des fins éducatives (Gueguen, 2023), et valorisent la coopération plutôt que la mise en concurrence des enfants, mais aussi les actions écologiques et d'entraide. Nous supposons donc que ces différents facteurs pourraient favoriser l'émergence de l'empathie chez les enfants.

De manière générale, dans notre société actuelle occidentale, l'enfant n'a pas la même place que l'adulte, il est souvent considéré comme lui étant « soumis » et lui devant obéissance (Art. 301 CC ; Fumat, 2006). Durant notre entretien avec Marie, celle-ci nous a fait part de son expérience personnelle en tant que personne mineure qui voulait changer son mode de consommation pour des raisons éthiques, mais ne pouvait pas en

¹⁵<https://ecoschools-ch.org/theme-citoyennete/>

raison de ses parents : elle est ainsi devenue végétarienne à l'âge de 18 ans, car « ses parents ne pouvaient plus rien lui dire ». De plus, celle-ci nous a partagé son expérience vécue au sein d'une institution dans laquelle un·e enfant souhaitait stopper sa consommation de chair animale, mais pour qui cela n'était pas possible en raison de l'équipe éducative qui s'y opposait. Marie avait ainsi ressenti de la dissonance cognitive car elle devait faire appliquer une règle avec laquelle elle était en désaccord : les enfants devaient goûter de tout. À ce sujet, elle nous a expliqué :

En foyer, c'est un peu plus compliqué. J'avais énormément impacté une petite qui en fait refusait de manger de la viande pendant vraiment longtemps parce qu'elle était vraiment déjà très sensible à ça de base. Et puis, quand elle m'a rencontré, elle m'a vu manger, on a beaucoup parlé toutes les deux et elle a refusé [de manger de la viande]. À (nom d'institution), ils étaient un peu en mode : les enfants mangent de tout, les enfants goûtent au moins de tout et elle refusait catégoriquement. Moi j'étais un peu dans une position compliquée. Parce que je n'avais pas envie de lui dire : "tu dois goûter de tout". Vis-à-vis des autres enfants, c'était un peu asymétrique et puis du coup, j'avais un petit peu peur parce que je me suis dit qu'en fait, elle ne peut pas juste ne pas manger la viande et rien manger d'autre. Et puis évidemment le cuisinier n'était pas forcément pour cuisiner autre chose, donc c'était un peu compliqué.

Au travers de ces deux situations, nous pouvons observer que les personnes mineures ne sont pas considérées comme étant souveraines en ce qui concerne leur changement d'alimentation même lorsque cela est pour des raisons d'empathie envers autrui. La question de l'âge et plus particulièrement du passage à la majorité évoquée par Marie nous renvoie au statut légal de cette population. En effet, selon la loi suisse « l'enfant doit obéissance à ses père et mère, qui lui accordent la liberté d'organiser sa vie selon son degré de maturité et tiennent compte autant que possible de son avis pour les affaires importantes » (Art. 301 CC). Ainsi, les adultes sont désigné·e·s selon la loi comme ayant autorité de façon générale sur les mineur·e·s. Ils doivent prendre en considération seulement « autant que possible » l'avis des enfants « pour les affaires importantes », ce qui semble laisser une large marge de manœuvre aux personnes détentrices de l'autorité en ce qui concerne les décisions qu'elles laissent prendre à leurs enfants sur leur propre vie. Ainsi, les enfants paraissent avoir la possibilité d'aligner leur comportement avec leurs convictions seulement de façon restreinte en raison de leur statut de personnes soumises à l'autorité, et leur capacité d'autodétermination est décidée par des adultes. En somme, la loi suisse est adultiste¹⁶ et instaure un rapport de domination basé sur l'âge, ce qui s'inscrit dans une logique âgiste.

Ainsi, on peut observer que le cadre dans lequel évoluent des enfants, qui leur est imposé par les adultes, est un facteur limitant concernant leur capacité à développer des valeurs écologiques, à les appliquer et les transmettre.

D'une part, les enfants doivent avoir accès aux informations en lien avec ce sujet. À ce propos, selon Hélène, le cadre familial ne serait pas suffisant pour assurer cette transmission et les lieux à portée éducative ont la responsabilité d'assurer la circulation des informations. Marc considère également que les enfants ont un rôle à jouer dans la sensibilisation des parents au sujet de l'écologie : tous deux perçoivent donc les enfants comme des personnes capables de faire évoluer la société et les responsabilisent dans ce sens. Ils se sentent ainsi responsables du fait de sensibiliser les mineur·e·s et de leur donner des outils concrets afin de pouvoir potentiellement apporter du changement

¹⁶ « L'adultisme consiste en un rapport de domination établi entre les adultes et les enfants, impliquant l'idée que les personnes définies comme étant adultes sont supérieures à celles mineures. » (Graham-Brett, 2012)

à leur domicile, et considèrent que cette responsabilité éthique va de pair avec leur fonction, que cela soit dans le domaine du travail social ou de l'enseignement.

D'autre part, les enfants doivent avoir l'espace nécessaire pour concrétiser leur volonté d'évoluer vers un mode de vie plus respectueux de la planète et de ses habitant·e·s. Ainsi, si les adultes ayant autorité sur elles/eux refusent qu'ils puissent le faire, comme dans le cas de l'alimentation cité par Marie, les enfants se trouveront mis à mal dans leur cheminement éthique. Une question se pose alors à nous, celle de l'obéissance et du développement de l'esprit critique. En effet, dans le cas de Marie et de la jeune fille souhaitant changer leur mode d'alimentation vers une alimentation plus éthique, leur soumission à l'autorité fut un frein à leur évolution.

Nous pouvons nous questionner sur la véritable capacité des enfants à se rebeller contre ceux dont ils dépendent quotidiennement pour leur survie, d'autant plus qu'ils n'ont souvent aucune possibilité d'émancipation en raison des contraintes légales et de la structure sociale qui en découle. En effet, un enfant

sait qu'il risque sa vie s'il transgresse. La violence est toujours présente, même masquée sous la forme d'une manipulation, puisque la contrainte est toujours au cœur de l'éducation. Quel enfant, en effet, peut être d'accord avec l'éducation des adultes ? L'éducation dépend d'un idéal posé au départ par le pédagogue. Est interdite d'emblée toute mise en question de cet idéal. Ce qui est de fait interdit, c'est d'interroger le désir qui est le support du choix pédagogique et l'enfant doit venir conforter le pédagogue dans sa doctrine. (Mathelin, 2004, p.15)

Néanmoins, nous pouvons penser que si des enfants ont une bonne capacité à remettre en question les règles grâce au développement de leur esprit critique et des outils argumentatifs pour défendre leurs idées, ceux-ci seraient en meilleure mesure de pouvoir essayer de tenir tête à des adultes concernant leur consommation. De plus, même s'ils sont freinés par des adultes dans leur démarche, ils pourront ainsi mieux éviter d'intérioriser le comportement que leur imposent les adultes, et garderont leur idée en tête jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de les appliquer.

En ce qui concerne le thème de la soumission à l'autorité, on peut interpréter que le fait de conditionner des enfants à se soumettre aux adultes et leur obéir engendre à l'âge adulte des individus qui sont plus enclins à se soumettre à des figures d'autorité, qu'elles soient des personnes ou des institutions, même dans des situations où cette soumission engendre des souffrances à autrui. En effet, l'expérience de Milgram¹⁷ et ses variantes montrent que la majorité des sujets vont infliger des sévices physiques à d'autres pouvant aller jusqu'à les tuer si une figure d'autorité le leur demande (Thibert, 2017).

Tout ceci peut nous amener à questionner la place des enfants au sein de la société. Selon Christiane Rochefort, « au cœur des démocraties modernes, les enfants vivent sous le régime de la tyrannie. [...] Avantages et punitions dépendent de l'arbitraire adulte [...]. Les enfants sont une classe opprimée. Ils sont toujours la classe inférieure dans celle inférieure ou supérieure (d'ordre économique, sexuel, racial-culturel) où ils sont tombés » (Rochefort, 1983, p.27).

¹⁷ L'objectif de l'expérience est de « découvrir jusqu'à quel point un individu peut pousser la docilité dans une situation concrète et mesurable où il reçoit l'ordre d'infliger un châtiment de plus en plus sévère à une victime qui proteste énergiquement. À quel instant précis le sujet refusera-t-il d'obéir à l'expérimentateur ? » (Milgram, 1944)

L'influence du cadre

D'après Piaget, nous savons que l'environnement physique dans lequel l'enfant grandit joue un rôle dans la construction de sa façon d'appréhender le monde (Bourgeois, 2018). En effet, nous voyons que, dans les théories du développement de l'enfant, l'environnement et les interactions sociales ont une grande influence sur le développement cognitif de l'enfant. Nous pensons donc que le cadre dans lequel un enfant va évoluer est important afin d'acquérir des notions de responsabilité sociale face aux changements climatiques.

Comme on le voit, l'écologie ne se limite pas seulement à la préservation de la "nature", elle s'étend aussi à toute profession. Elle englobe également les interactions complexes entre les êtres humains, leur environnement social et leur cadre de vie. Le lieu de travail, qu'il s'agisse d'un bureau, d'une maison de quartier, d'une antenne sociale ou d'un espace public, a un impact significatif sur la qualité de l'intervention. Pour promouvoir l'écologie, il nous semble important de choisir des lieux qui reflètent les valeurs écologiques. Par exemple, choisir un environnement de travail en "nature" contribue à considérer le vivant qui nous entoure. Au travers de lectures de Mezzena (2012), nous prenons conscience que l'environnement de travail agit sur les TS. Le ou la professionnel·le doit constamment adapter son approche en fonction des diverses influences exercées par les éléments sur l'ensemble de l'activité. Ces éléments incluent non seulement les individus, tels que les usagers et les collègues, mais aussi les directives, la hiérarchie, les partenaires institutionnels, les familles, les caractéristiques du dispositif d'intervention, les objets et les lieux. Cela englobe également des aspects plus abstraits, comme les politiques sociales, les modèles théoriques d'intervention, et de manière plus générale, les idées qui sont présentes dans l'activité. De plus, il faut tenir compte des événements imprévus ou inédits qui peuvent survenir en cours de route, car ils sont aussi des facteurs à prendre en considération (Mezzena, 2012, p.37). Lors de notre observation dans l'école en forêt, une professionnelle a témoigné que travailler en forêt a un impact positif direct sur son moral. Elle a souligné que le salaire est plus bas que dans une école ordinaire mais que son travail la rendait plus heureuse, et elle estimait qu'elle a gagné en qualité de vie. En outre, elle a indiqué que le contexte lui offrait un environnement plus propice à la transmission de valeurs directement liées à la "nature".

Aussi, Marie travaille sur un terrain pédagogique servant de refuge à des animaux. Là encore, la proximité avec les animaux a un effet direct sur la manière de considérer ces derniers. Le lien que l'enfant peut créer avec l'animal est concret et plus seulement théorique. Il peut expérimenter de manière sensible et cela lui procure des émotions. Vivre une expérience engendre un impact plus fort que de l'imaginer. On entend souvent que des personnes ne pourront jamais tuer un animal ou le voir mourir mais acceptent pour autant de le voir dans l'assiette. Selon les explications de Corine Pelluchon (2018) dans son ouvrage « L'Éthique de la considération », l'être humain, en tant qu'être social, façonne et contribue à la construction de son environnement en interagissant avec les individus qui l'entourent. En partant de ces postulats, nous pouvons imaginer/affirmer que le lieu de vie ou de travail a un impact direct sur notre construction du monde.

En outre, nous imaginons qu'il est plus facile de transmettre des valeurs prônant le respect de l'environnement lorsque nous sommes proches de milieux dits "naturels". Par exemple, nous avons demandé à Marie si elle avait pu percevoir des injonctions institutionnelles en lien avec le thème de l'écologie dans les divers lieux où elle a travaillé. Elle nous a répondu que oui dans une des fondations il existait des injonctions, et elle émet l'hypothèse que cela a un lien avec la situation géographique du lieu :

parce que c'est vraiment dans la campagne, c'est vers Anières, et c'est vraiment au milieu des champs. Il y a des potagers et je sais que c'est vraiment revendiqué, qu'on sensibilise les enfants à la permaculture, au fait qu'ils aient chacun un potager, qu'ils plantent leurs choses, qu'ils comprennent un petit peu d'où vient la nourriture. Là, il y a quelque chose où c'est même écrit sur le site. Ah donc là je dirais un peu plus.

Mais, elle n'a perçu aucune injonction dans les lieux se trouvant dans un cadre plus urbain. Ainsi, en se trouvant physiquement dans des milieux où l'expérience sensible peut être vécue, les enfants peuvent mieux assimiler des aspects liés à l'écologie. De cette façon, les enfants, ainsi que les professionnel·le·s sont plus à même de comprendre les enjeux sociétaux et leurs propres impacts en lien avec l'environnement. De par l'influence du cadre, nous imaginons qu'il est ainsi plus aisé d'intégrer l'écologie comme une responsabilité collective ou un devoir de chacun·e qui va au-delà d'une valeur personnelle.

Des leviers d'actions pour les travailleur·euse·s sociaux·ales

Lors de nos entretiens, il est apparu que les TS, quel que soit l'ouverture des institutions dans lesquelles iels travaillent, peuvent mener des actions concrètes liées à l'écologie. Nous avons identifié trois domaines dans lesquels les TS peuvent mobiliser des ressources concrètes afin de transmettre des valeurs écologiques. Nous décrirons dans cette partie ces trois leviers d'action.

S'inspirer des éducations basées sur des pédagogies alternatives

Lors de nos entretiens et de nos recherches, nous avons découvert des aspects de la pédagogie alternative semblant favoriser le développement d'une attitude respectueuse de l'environnement, mais également de l'autonomie et de la responsabilisation des enfants.

Au vu des différents points évoqués dans le chapitre des "pédagogies alternatives"¹⁸, il nous semblerait pertinent que les TS intègrent des aspects des pédagogies alternatives dans leur pratique. Cela serait bénéfique tant du point de vue écologique, permettant aux bénéficiaires de mieux appréhender les défis liés aux changements climatiques, que du point de vue de la facilitation des apprentissages et du développement de l'empathie. Nous pensons que les pédagogies alternatives sont d'autant plus importantes à intégrer au sein du travail social en raison d'un type de population que les travailleur·euse·s sont amené·e·s à accompagner, à savoir, des enfants ayant subi des traumatismes et/ou présentant des besoins spécifiques. En effet :

tout système éducatif qui accueille des enfants provenant d'expériences traumatiques, insécurisantes, menaçantes, est susceptible de renforcer gravement les terrains anxieux et dépressogènes, s'il contribue à bâtir une pédagogie fondée sur la menace, le chantage au renvoi, la punition, le rejet. En conclusion, si l'orthopédagogie normative fait obstacle au développement de la sentimentalité, elle bloquera la transmission d'humanité, elle aggravera l'état précaire des sujets dont elle vise l'épanouissement, et contribuera, de ce fait, à la reproduction générationnelle des terrains éducatifs carencés. (Coenen, 2002)

Nous percevons donc les pédagogies alternatives comme un meilleur cadre d'accompagnement pour transmettre des valeurs écologiques aux enfants. En effet, comme nous l'avons vu, elles représentent un meilleur support afin de développer des compétences liées à l'empathie et au respect des autres êtres vivants, ce qui favorise l'émergence de valeurs universalistes nécessaires à la construction d'un avenir durable.

¹⁸ Voir page 28

D'après nos entretiens exploratoires menés dans une école en forêt, le cadre dans lequel évoluent des enfants et leur contact avec la "nature" peut être utilisé comme un outil de sensibilisation au respect de l'environnement. Ainsi, cet aspect pourrait également être pris en considération dans le contexte de l'accompagnement de bénéficiaires du travail social.

En adoptant les principes des pédagogies alternatives, les TS ont la possibilité d'intégrer de manière concrète l'écologie dans des activités ou des projets tout en respectant la mission première de l'institution dans laquelle ils évoluent. Par exemple, dans l'école de Marc, l'enseignement est basé sur la pédagogie active où le projet est au centre de son mode de fonctionnement. Concrètement, le programme scolaire s'imbrique dans des projets, offrant aux enseignant·e·s l'opportunité de s'investir dans des initiatives qui ont du sens pour elles/eux. Cette approche permet non seulement de dispenser des connaissances scolaires, mais aussi, le cas échéant, de transmettre des valeurs inhérentes aux pédagogies alternatives. Ainsi, au-delà de l'aspect éducatif classique, cette méthode favorise l'engagement des enseignant·e·s dans des projets significatifs, enrichissant ainsi l'apprentissage des élèves avec des valeurs éducatives supplémentaires.

Transmettre et appliquer des gestes écologiques

Le réseau Action Climat France a diffusé un condensé du rapport du GIEC (Réseau action climat France, 2023), mettant en avant les dix aspects essentiels édictés. En examinant les domaines dans lesquels nous pouvons, en tant que TS, intervenir dans notre profession, il apparaît que nous pouvons notamment agir sur la manière de consommer dans les institutions ou encore faire de la prévention concernant l'impact de notre consommation sur l'environnement. Certains gestes de notre quotidien ont plus ou moins d'impact sur les émissions de gaz à effet de serre ou sur notre consommation en énergie et en matière première.

Durant notre entretien avec Marc, il a mentionné l'importance de donner des outils concrets dans le cadre de son travail, tant aux enfants qu'à leurs accompagnateur·rice·s. Ainsi, il encourage le fait de faire les courses avec les enfants et de leur expliquer dans ce cadre l'importance d'un mode de consommation écologique, par exemple, en leur expliquant la signification du label "BIO". Aussi, il convient de noter qu'il y a eu une modification au niveau des transports au sein de l'organisme de camp de vacances auquel Marc est affilié : « Et aujourd'hui, on cherche vraiment à mettre à fond, le plus possible, en fait tous nos séjours avec des transports en train ». Cette démarche permet à l'association de défendre une idée et de la transmettre indirectement aux participant·e·s. De plus, lors des formations dispensées aux futur·e·s moniteur·rice·s, il communique des informations et des directives liées à l'écologie, notamment en ce qui concerne les modes de consommation, de transport et d'élimination des déchets.

Ces éléments apportés par ce TS suggèrent qu'il serait pertinent que la transmission d'outils et de données au sujet de l'écologie soit aussi incluse dans la formation des TS au sein de la HETS, impliquant par exemple la suggestion d'activités sensibilisant les bénéficiaires à la thématique de l'écologie, et des suggestions par rapport à la manière de leur apporter des informations et outils. Grandgeorge (2022) souligne l'importance de développer les formations et d'encourager l'écologisation des pratiques professionnelles dans l'accompagnement socio-éducatif. Il peut sembler également qu'il serait bénéfique pour la préservation de la planète que toutes les institutions sociales mettent en place des injonctions concernant les éco-gestes à adopter à destination de ces collaborateur·rice·s, comme au sein de l'institution de Marc.

L'alimentation

Dans nos entretiens, la thématique de l'alimentation s'est dégagée avec insistance. En effet, la question de la consommation de viande et du choix de privilégier des produits locaux et de saison a émergé fréquemment durant nos discussions avec les TS. C'est pourquoi, nous parlons passablement de cette thématique tout au long de notre travail de bachelor. Nous tentons d'expliquer cette préoccupation récurrente par le fait que l'alimentation représente un pan concret de l'écologie, offrant une opportunité tangible de changer nos habitudes. La modification des modes de consommation semble constituer une sphère où chaque individu peut exercer une influence par le biais de choix personnels. Ainsi, il devient plus aisé d'agir à son échelle. Notons par ailleurs que Marie et Hélène, en tant que véganes, intègrent cette dimension dans leur quotidien, faisant de ce choix alimentaire une composante significative de leur identité, qu'elles estiment primordial de véhiculer à travers leur travail. C'est peut-être aussi une des raisons pour laquelle ce thème était central dans ces deux entretiens.

Il y a plein de choses qu'on sait, on doit faire plus sur l'écologie. Par exemple, la nourriture qu'on mange, parce que c'est là qu'on peut faire individuellement une différence. Pour moi, le reste, la focalisation sur le pétrole et tout ça oui, mais pour faire la transition ça va prendre plus de temps. Avec la nourriture, on peut faire ça maintenant, on peut changer ça demain, on peut arrêter de mettre de la viande sur l'assiette.

En effet, la production alimentaire, comprenant la consommation et le gaspillage, a un impact non négligeable sur l'environnement (Grandgeorge, 2022, p.246). Hélène a souligné plusieurs fois que la consommation de viande a un impact bien plus significatif que le choix entre prendre une douche et un bain, souvent évoqué pour réduire la consommation d'eau. De plus, au travers de nos entretiens, mais également de nos vécus personnels, nous avons remarqué que l'alimentation locale est souvent prônée pour des raisons environnementales. Par ailleurs, une récente étude déclare que manger des végétaux venant de l'autre bout du monde serait plus écologique que de manger de la chair animale locale (Ritchie, 2020).

Nous précisons, que le choix de Marie et Hélène de consommer de façon végane est motivé principalement par des raisons sentientistes. Cela implique le respect de l'environnement dans un souci de respect et de préservation de tous les animaux, humains y compris, mais également le fait de s'opposer plus largement à l'exploitation animale et d'ainsi boycotter les abattoirs, les élevages, la pêche, etc. Quant à l'association de camp des vacances dans laquelle travaille Marc, elle préconise de cuisiner au maximum deux fois de la chair animale par semaine durant les séjours et d'ainsi privilégier une alimentation végétarienne, à priori pour des raisons exclusivement écologiques. Nous voyons que, même si les motivations divergent selon le courant de pensée écologique, l'idée reste la même, à savoir que l'on peut agir sur notre empreinte environnementale en s'alimentant différemment.

Il paraît donc évident que l'alimentation représente un domaine sur lequel nous pouvons aisément exercer une influence. Cependant, au cours de nos entretiens, nous avons constaté que les professionnel·le·s ont souvent des difficultés à engager un débat et à mettre en place des actions dans ce domaine, étant donné que cela touche les croyances, les habitudes de vie, les cultures, l'éducation, etc. des individus. A ce propos Marc relate que :

Ce qui est intéressant, c'est qu'après de nos moniteurs et monitrices, dès qu'on arrive sur le sujet des produits carnés, c'est tout de suite beaucoup plus compliqué, c'est assez intéressant. Autant chez les moniteurs-monitrices que chez les enfants. Et encore, ce n'est pas tant les enfants, c'est plus chez les parents des enfants.

Par ailleurs, les institutions auraient à gagner financièrement si l'alimentation tendait à être la plus végétale possible (Grandgeorge, 2022). Marc avance comme argument que dans l'association de camp de vacances, les moniteur·rice·s peuvent gérer leur budget et qu'en dépensant moins pour la viande, les moniteur·rice·s pourraient utiliser ce budget pour acheter de l'alimentation de meilleure qualité ou encore proposer d'autres activités plus onéreuses : « [...]on met en avant cet aspect diététique en place, mais aussi financier [...]».

Dans ce chapitre, nous voyons donc que les TS peuvent agir de manière concrète et ont des leviers à portée de main. Une question demeure : comment ces projets doivent-ils être proposés ?

Porteurs des projets : individus ou institutions ?

Au commencement de notre exploration, nous souhaitions discerner l'influence potentielle d'injonctions provenant des institutions concernant l'écologie. Au cours de nos entretiens, il apparaît que ce sont avant tout les individus qui émergent en tant que porteurs d'idées novatrices ou de projets visant à atténuer leur empreinte écologique. Selon les témoignages recueillis, la dynamique s'incline davantage vers un mouvement ascendant, où l'initiative provient du bas pour influencer progressivement les strates institutionnelles.

Hélène travaille dans une école privée qui a obtenu le label Eco-schools. Au début, sur une initiative et réflexion personnelle concernant l'absence de bennes de recyclage au sein de l'école, elle a entrepris des actions liées à la gestion des déchets. Hélène a, par la suite, suggéré que l'école obtienne la certification Eco-Schools, motivée par son expérience antérieure dans un établissement ayant déjà obtenu ce label. L'institution était favorable mais c'est elle-même avec une collègue qui ont décidé de monter le projet pour l'obtention du label. De manière similaire, Marc, ayant travaillé dans une école bénéficiant de la même certification, a partagé que la participation de son école au programme Eco-Schools était le résultat de l'initiative des enseignant·e·s elles/eux-mêmes.

Cependant, ce genre d'initiatives individuelles ou collectives provenant des employé·e·s doivent tout de même recevoir un accueil favorable par la direction des établissements afin de pouvoir exister. Par ailleurs, la direction est également composée d'êtres humains qui ont leurs valeurs propres. Marie nous disait par exemple :

Mon directeur a aussi une ouverture d'esprit mais je pense que ce n'est pas sa priorité. Il y a déjà tellement de choses à gérer à [l'institution]¹⁹ qu'en fait, je pense que c'est pas des choses²⁰ qu'il met vraiment en avant (...).

On pourrait se demander si un directeur n'ayant aucun intérêt pour les questions écologiques accepterait d'allouer du temps ou des fonds à de tels projets. Il est donc manifeste que le pouvoir exercé par les instances dirigeantes joue un rôle non négligeable dans la concrétisation de projets en faveur du développement durable. Par exemple, dans l'organisme de camps, Marc transmet aux bénévoles de faire attention à leur empreinte écologique au travers du transport, de la consommation etc. et enjoint à ses collaborateur·rice·s d'appliquer ceci durant la préparation des camps. Le thème de l'écologie a donc une importance dans les formations des moniteur·rice·s.

¹⁹ Terme utilisé pour anonymiser le lieu.

²⁰ En parlant de l'écologie.

De ce fait, nous estimons qu'il serait judicieux d'enjoindre aux institutions du social d'élaborer des projets écologiques ou d'y prêter une attention particulière. Mais la question de l'application réelle de ces injonctions se pose.

Du travail prescrit au travail réel

Nous savons qu'il existe dans le domaine du travail social un écart significatif entre le prescrit et le réel. Très souvent, les idées émanant des chartes et code de conduite restent dans le prescrit et ne se reflètent pas totalement dans la pratique. Ainsi, il serait peut-être utopique de penser qu'une introduction d'un point sur l'écologie dans le code de déontologie inciterait les TS à considérer cette dimension dans leur travail au quotidien souvent parsemé d'urgences et d'imprévus. Mais, qu'en disent les personnes que nous avons entretenues ?

Lors de notre entretien avec Marie, celle-ci nous a partagé son expérience dans plusieurs institutions faisant ressortir un point : l'écologie n'est pas dans les priorités des employé·e·s. Elle a notamment expliqué avoir été confrontée à une situation dans laquelle elle souhaitait acheter une alternative durable à une célèbre pâte à tartiner pour un atelier de préparation de crêpes qu'elle allait animer avec des enfants, et ses collègues avaient refusé cet achat car ce produit avait un coût plus élevé. À l'échelle institutionnelle, elle n'a remarqué aucune injonction à l'écologie, et si des démarches étaient effectuées, elles venaient d'elle ou de ses collègues. À ce sujet, elle nous a dit :

Je pense quand même qu'ils ont une sensibilité à l'écologie [dans l'association]²¹, j'ai l'impression un petit peu des newsletters que je reçois. Mais que c'est assez au bon vouloir des personnes qui s'occupent du camp.

De plus, elle a ajouté que pour les bénéficiaires de certaines institutions sociales qui ont déjà leur situation complexe à gérer, l'écologie n'est pas dans leurs préoccupations premières.

Dans l'association de centres de vacances de Marc, des injonctions sont faites au niveau institutionnel en ce qui concerne l'écologie durant les séjours. Ainsi, des instructions sont données lors des formations et des supervisions. Mais, seuls les projets pédagogiques sont vérifiés notamment afin de voir si les activités et les menus sont en cohérence avec les valeurs écologiques de l'association : aucun contrôle n'est effectué durant les séjours. Les tickets de caisse des dépenses des séjours peuvent néanmoins être vérifiés lors de la remise de la comptabilité auprès de l'équipe d'animation responsable d'encadrer les moniteur·rice·s. Ainsi, les moniteur·rice·s et responsables sont seul·e·s garant·e·s du respect des règles de l'association durant le séjour. Ils disposent donc d'une marge de manœuvre concernant l'application des directives. En ce qui concerne les animateur·rice·s travaillant au sein de cet organisme, ceux/celles-ci décident ensemble du cadre au sein de l'association et le modulent afin qu'il soit au mieux adapté aux valeurs associatives.

Au sein de l'école privée dans laquelle Marc a travaillé et celle où travaille Hélène, les enseignant·e·s semblent posséder une large marge de manœuvre concernant le respect de l'environnement au quotidien. Et, même si les grands projets ou ceux impliquant de gros coûts doivent bénéficier de la validation de la direction, les décisions journalières semblent être principalement entre les mains des enseignant·e·s et guidé·e·s par leurs convictions individuelles, même si la pédagogie de leur école s'inscrit à l'origine dans

²¹ Terme utilisé pour anonymiser le lieu.

une logique écologique, notamment au travers du choix des matériaux utilisés comme a pu nous le dire Hélène.

Par ailleurs, le fait que ces institutions aient souhaité obtenir le label Eco-schools implique des contrôles de la part de personnes garantes de ce label, afin de vérifier que l'institution respecte bien ses engagements écologiques en mettant en place correctement les mesures nécessaires.

Lorsque les institutions ne fournissent pas de cadre ou de normes spécifiques en matière de responsabilité environnementale, les individus sont libres de prendre des initiatives selon leurs propres convictions et sensibilités. Cela peut se traduire par une diversité d'approches et de pratiques, reflétant la variété des valeurs environnementales au sein de la société. Certain·e·s peuvent adopter des comportements éco-responsables de manière proactive, tandis que d'autres peuvent être moins engagé·e·s en l'absence de directives ou de pressions institutionnelles. À partir de ces différents éléments, nous pensons que l'impact de l'ajout d'un point concernant l'écologie dans le code de déontologie ou dans les chartes institutionnelles aurait comme facteur limitant la volonté ou non de l'appliquer de la part des TS, en l'absence de contrôles.

Impacts limités

Nous avons pu parcourir des leviers concrets que les TS peuvent actionner pour changer notre impact sur l'environnement. Cependant, les professionnel·le·s restent humbles quant à leur impact réel sur les bénéficiaires, reconnaissant que certaines personnes peuvent être plus touchées que d'autres en fonction de leur réceptivité.

« peu importe l'action qu'on fait, que ce soit vis-à-vis de l'écologie ou autre si on la distille juste comme ça, comme tu disais, c'est une goutte d'eau...Enfin, il y a trop peu de personnes qui vont en faire réellement quelque chose après. Même s'ils ont vécu quelque chose et qu'ils se sont dit, "Ah c'est intéressant". Ben OK, c'est intéressant, mais il y en a qui s'arrêtent à ça en fait.»

Il est important de reconnaître la complexité des interactions humaines et de comprendre que l'impact des actions peut varier d'une personne à l'autre en raison de divers facteurs tels que la sensibilité individuelle, les expériences antérieures, et les contextes socio-économiques.

« Il y en a qui sont vraiment extrêmement réceptifs. (...) Enfin il y en a, ils sont vraiment tout de suite dans ce mood et puis du coup, ils ressortent encore plus convaincus, j'ai l'impression. Et après, il y en a, ils viennent, puis voilà, c'est les enfants qui ne t'écoutent qu'à moitié. (...) Il y en a ça rentre un petit peu, mais il y en a (...) qui sont moins touchés par ça, ils sont vraiment dans ce mode : "J'ai envie de caresser l'animal. J'ai envie de faire comme je veux. " »

De ce fait, les TS doivent rester ouvert·e·s et réceptif·ve·s à la manière dont le·a bénéficiaire intègre ces éléments. En outre, l'absence de responsabilité institutionnelle crée un contexte où l'évolution des actions en faveur de l'environnement dépend largement des valeurs individuelles. En l'absence de directives claires ou de contraintes imposées par les institutions, les choix et les comportements environnementaux deviennent des actions volontaires et individuelles. Les actions environnementales sont teintées par la sensibilité des individus, leur compréhension des enjeux écologiques, et leur engagement envers des modes de vie durables. Cette dynamique met en lumière l'importance de la responsabilité individuelle et la façon dont les valeurs personnelles influencent les actions quotidiennes liées à l'environnement.

Conclusion

Le travail social est une profession qui vise à promouvoir le bien-être social, la justice sociale et l'égalité en travaillant avec des individus, des groupes et des communautés confrontées à des défis sociaux. Même si considérer l'environnement ne semble pas être notre mission première en tant que TS, nous ne pouvons que difficilement dissocier notre accompagnement du monde qui nous entoure. Partant de l'idée que les TS ont un rôle à jouer dans l'accompagnement des enfants en tant que futur·e·s citoyen·ne·s, notre travail a mis en lumière certains enjeux liés à la construction d'un avenir plus durable.

Les données scientifiques concernant les mutations climatiques et ses conséquences au niveau social démontrent qu'il est nécessaire que la situation évolue en faveur d'un plus grand respect de l'environnement pour le bien commun. A l'aide de notre recherche de terrain, nous avons pu mettre en évidence la manière dont l'écologie est vécue par les TS sur leur lieu de travail, et comment ces derniers tentent à leur échelle et de par leurs convictions personnelles d'amener cette thématique auprès des bénéficiaires et au sein des équipes. Nous avons identifié certains freins au niveau institutionnel ou d'ordre psychologique, comme les biais cognitifs, empêchant une véritable écologisation des sociétés humaines. Nous avons pu constater que l'écologie est considérée aujourd'hui très souvent comme une valeur personnelle, relevant de l'éthique personnelle et du choix individuel, et est très peu considérée comme une responsabilité sociétale. Il apparaît donc que, si l'écologie est considérée comme une valeur individuelle, il est plus difficile pour un·e TS d'amener un véritable questionnement et des changements dans les institutions et de justifier la nécessité d'une transmission de ses valeurs auprès des jeunes populations. Ces valeurs, considérées comme personnelles, peuvent donc être en accord ou désaccord avec celles des autres membres de l'équipe ou de la direction des institutions dans lesquelles les TS travaillent. A ce sujet, nous pouvons nous questionner sur la capacité des TS à mobiliser leur équipe dans le but de faire évoluer les pratiques vers une meilleure prise en considération de l'environnement dans un contexte sociétal où l'écologie est perçue comme étant rattachée à une valeur personnelle et non comme un devoir social

A l'issue de ce travail, nous réitérons notre pensée qui est que l'écologie ne devrait plus être considérée comme une valeur personnelle car elle est basée sur une réalité scientifique indéniable. "Nous ne défendons pas la nature, nous sommes la nature qui se défend" (slogan lors de manifestations pour le climat).

En questionnant le rôle des institutions sociales dans la mise en place de directives liées à l'écologie, nous avons pu mettre en avant que les individus semblent être très souvent les initiateur·trice·s de projets de développement durable mais que les institutions peuvent aussi au travers de leur charte ou valeurs encourager leurs équipes à adopter des comportements favorisant l'aspect écologique dans leur pratique. En reprenant l'hypothèse « Un·e TS peut transmettre des valeurs liées à la durabilité si iel a déjà entamé une réflexion personnelle à ce sujet », nous voyons qu'un·e TS, afin de transmettre des valeurs liées à la durabilité, n'a pas nécessairement besoin d'avoir déjà entamé une réflexion personnelle afin de transmettre ou d'incarner des valeurs liées à l'écologie, puisqu'aux travers des valeurs de l'institution, le·a TS peut être amené·e à changer ses pratiques pour correspondre à celles-ci. Cependant, le fait d'être déjà sensible à cette thématique peut avoir une influence sur le choix d'un lieu de travail, qui correspondra aux attentes des TS concernant un cadre de travail qui se rapproche de leurs convictions personnelles. De ce fait, en établissant des points de référence clairs

ou en les énonçant explicitement, la direction d'établissements sociaux peut établir un cadre qui rend plus accessible l'examen et l'intégration de ces valeurs liées à l'écologie dans divers contextes.

Aussi, nous avons vu avec le label Eco-Schools que l'existence de labels peut être un levier pour valoriser, impulser une démarche ou défendre un projet quel qu'il soit. Effectivement, le label Eco-Schools constitue un appui pour les établissements scolaires en les aidant progressivement à orienter leur approche vers une éducation au développement durable²². Nous pensons qu'il manque un outil similaire dans le domaine du travail social qui aiderait à considérer l'environnement dans une approche plus durable. Est-ce que la création d'un label similaire pour des institutions du domaine social pourrait être une aide et un outil pour les TS et les institutions afin de soutenir une écologisation du travail social ?

Nous concluons donc que l'émergence d'une société plus égalitaire et durable peut se faire par la convergence d'initiatives individuelles et d'injonctions institutionnelles. Ces forces s'alimentent réciproquement, transcendant toute notion de mouvement linéaire, qu'il soit ascendant ou descendant. Les individus, porteurs de leurs convictions personnelles, et les institutions par le biais de directives ou injonctions possèdent le pouvoir d'exercer une influence significative sur un changement sociétal orienté vers un avenir plus durable.

Nous avons pu mettre en avant que les TS peuvent actionner des leviers concrets pour favoriser un avenir plus durable. En effet, ils ont la possibilité de réfléchir à leur manière de consommer, que ce soit en relation avec l'alimentation, les activités ou tout autre domaine, mais également d'agir en tant qu'agents sensibilisateurs et formateurs auprès des bénéficiaires, de l'institution, et de leurs collègues.

Nous avons aussi montré comment les pédagogies alternatives peuvent amener des outils aux TS afin d'accompagner les enfants dans l'apprentissage d'un plus grand respect et d'une plus grande prise en considération du monde vivant. L'importance d'un cadre plus en lien avec la "nature" est alors apparu comme une ressource importante afin de réfléchir à notre empreinte écologique. Ces pédagogies alternatives qui mettent l'enfant au centre de ces apprentissages changent le rapport à l'autorité, favorisent l'autonomie et la réflexion, et peuvent également permettre aux enfants de grandir avec une conscience plus accrue de la nécessité de considérer l'écologie comme une responsabilité sociétale et non plus comme une valeur individuelle.

Les TS, en leur qualité d'individus engagé·e·s, peuvent activement contribuer à initier un changement de paradigme, en actionnant ces divers leviers. Cette participation individuelle, imprégnée de convictions et de valeurs, a le potentiel d'initier une transformation profonde, susceptible d'être adoptée par les institutions. En effet, ces dernières, en intégrant ces nouveaux paradigmes, ont la capacité à leur tour d'induire des changements au sein de leurs propres équipes. Ce processus itératif crée ainsi une dynamique ascendante, où l'implication individuelle des TS se propage progressivement au travers des structures institutionnelles, engendrant des évolutions significatives à tous les niveaux.

Pour ouvrir la réflexion, nous pouvons nous questionner sur l'impact réel des TS sur l'échelle globale. Cet impact peut parfois sembler minime par rapport aux vastes défis

²² <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/developpement-durable/cercle-indicateurs/villes/odd.html>

qui nécessitent une action collective pour construire un monde plus écologique et équitable. En tant qu'intervenant·e·s travaillant au contact de la population, notre influence s'étend uniquement à une fraction de celle-ci.

Nous nous demandons si la politisation des TS et leur militantisme devrait aussi être un levier pour un changement plus global. Le besoin d'élever la voix et de créer du savoir est important pour influencer les politiques et les normes sociales. Il s'agit de transformer des idées en propositions législatives ou en lignes directrices qui régissent les comportements, favorisant ainsi un plus grand respect envers la biodiversité, soi-même et autrui. Cependant, dans cette quête, il faut aussi prendre du recul et se poser des questions essentielles sur la portée réelle de nos efforts.

Lorsque l'on envisage un avenir durable, il est aussi primordial de se demander pour qui cet avenir est construit. Est-ce pour la société occidentale, ou pour toutes les sociétés ? Pouvons-nous réellement aspirer à construire une seule société plus égalitaire compte tenu des différences culturelles, des croyances et des modes de vie variés ? La perspective que nous adoptons ne reste-t-elle pas souvent confinée dans notre propre bulle, en Suisse, protégée des grandes souffrances qui affligent le reste du monde ?

Nous estimons que les TS doivent être conscient·e·s de la nécessité de transcender les frontières de leur propre réalité, de s'engager dans des dialogues interculturels, et de comprendre que la justice sociale ne peut être universelle que si elle intègre la diversité des expériences et des perspectives. Peut-être qu'en se politisant et en militant activement, les TS du monde entier pourraient contribuer à façonner un changement systémique qui traverserait les limites géographiques et culturelles, travaillant vers un monde plus équitable et durable pour l'ensemble de l'humanité.

Apprentissages et positionnement professionnel

Au fil de nos lectures et de nos entretiens, nous avons été conforté·e·s dans l'idée que l'écologie devrait être une préoccupation pour chacun·e, et que sa prise en considération ainsi que sa propagation nécessiteraient d'être une responsabilité des TS. Ce travail a renforcé nos idées initiales tout en les nuancant.

De plus, travailler en groupe sur le thème de l'écologie nous a permis de réaliser les différentes manières que chacun·e peut avoir de l'appréhender, ainsi que les discussions et débats qui en découlent. En étant confronté·e·s à ceci durant l'élaboration de notre travail, nous avons pris conscience que, si l'écologie pouvait être un sujet complexe et source de différends dans notre groupe de trois personnes dans un contexte purement théorique, le défi est de taille pour que des décisions soient prises concernant la mise en place de mesures écologiques à des échelles institutionnelles. Ainsi, dans un cadre où des injonctions institutionnelles claires seraient absentes et où les TS seraient livré·e·s à eux/elles-mêmes afin de créer des règles communes pour favoriser le respect de l'environnement, de longues discussions auraient sûrement lieu pour qu'ils se mettent d'accord, qui dureraient plus ou moins de temps en fonction des différences

dans leur éthique personnelle. Et, ces débats peuvent être d'autant plus difficiles à entretenir sur le terrain lorsque nous devons faire face à d'autres urgences.

Tout au long de l'élaboration de notre travail, nous avons souhaité aborder beaucoup de thèmes que nous percevons comme étant liés à notre problématique, même si cela peut donner l'impression que nous nous en sommes éloigné·e·s. En effet, nous sommes conscient·e·s d'avoir abordé beaucoup de sujets, mais cela nous paraissait nécessaire. Néanmoins, dans la phase de choix de la problématique, nous avons dû renoncer à des thèmes qui nous semblaient intéressants à aborder. Ainsi, nous avons appris à trier les idées que nous souhaitions traiter et à argumenter celles que nous voulions garder ou enlever.

Travailler à trois à plutôt que seul·e ou à deux a nécessité la capacité à nous adapter aux autres, à débattre, ainsi qu'à nous organiser, tant dans la phase préliminaire que celle de l'écrit. Ainsi, nous avons décidé de nous répartir les différentes parties du travail à rédiger tout en amenant des éléments théoriques pour chacune d'entre elles, et en les étoffant ensemble. Nous avons chacun·e un droit de suggérer des modifications au fil du texte, ce qui fait que nous l'avons construit ensemble. Donc finalement, travailler de cette manière nous a appris à négocier, à faire valoir nos points de vue, à lâcher prise, et à argumenter. Quand nous étions en désaccord sur certains points, nous avons réussi à nous mettre d'accord et trouver des solutions qui nous conviennent à tou·te·s.

Aussi, deux d'entre nous avons eu le sentiment que le travail à distance est possible, mais qu'il est plus facile et rapide de travailler en présentiel que de manière différée. Car, des choses comme le choix d'un terme ou une discussion autour d'un concept peut être fait dans l'immédiat, et les suggestions peuvent être approuvées directement. Mais, pour l'un·e d'entre nous, le travail en présentiel lui donne la sensation d'être déconcentré par la présence des autres. Cela nous montre que chacun·e a des spécificités qui lui sont propres concernant la façon de travailler, et cela nous fait penser que dans le contexte du travail social, tant en équipe qu'avec les bénéficiaires, il est nécessaire d'avoir conscience des différences de chacun·e et de les prendre en considération pour créer un cadre inclusif.

De plus, nous avons conscience que notre écrit ne met en avant qu'une partie du thème de l'écologie et que dans le cadre de notre profession, nous devons être confronté·e·s à des facettes différentes de ce sujet. Ainsi, nous serons certainement nous-mêmes confronté·e·s à des freins concernant l'écologisation de notre métier. En ce qui concerne les leviers d'action que nous avons cités, ceux-ci ne correspondent qu'à ceux ressortis durant nos entretiens, mais nous sommes conscient·e·s que d'autres existent et que nous serions sûrement contrarié·e·s dans nos démarches dans le cas où nous voudrions les actionner. En somme, que ce soit auprès de nos collègues, de la direction ou des bénéficiaires, nous devons faire preuve de patience, d'écoute et de compréhension concernant la prise en considération de l'écologie au sein du travail social si nous souhaitons participer à l'évolution de la pratique des TS.

Par ailleurs, le choix d'adopter une approche basée sur la discussion, avec une grille d'entretien servant principalement de guide, a probablement conduit la formulation spontanée de nos questions et influencé la direction de la conversation. Nous sommes conscient·e·s que cette méthode est limitante. En effet, afin d'étayer au mieux notre recherche, il aurait été peut-être préférable d'interroger des personnes pas intéressées par l'écologie, des membres de la hiérarchie ou des bénéficiaires. En d'autres termes, nos conclusions reposent essentiellement sur des entretiens menés avec des individus déjà impliqué·e·s dans notre domaine de recherche, ce qui a limité la représentation de

certaines perspectives et a entravé la possibilité d'obtenir des réponses plus approfondies provenant d'autres points de vue.

Aaricia

Participer à l'élaboration de ce travail m'a permis de découvrir des facettes des écoles appliquant des pédagogies alternatives que je ne connaissais pas. Ceci m'a donné envie de connaître davantage ce milieu et potentiellement d'y travailler afin de mieux pouvoir amener des aspects de cette pratique éducative au sein du travail social. De plus, avoir eu l'occasion de découvrir une école en forêt a fait évoluer ma perception de ce type d'enseignement pour lequel j'avais à l'origine des aprioris.

Ainsi, je ressors de l'écriture de ce document motivée à continuer de me renseigner sur les thèmes principaux que nous avons abordés, à savoir, l'écologie et l'éducation, mais aussi sur la psychologie humaine. En effet, cet aspect semble jouer un rôle important dans ces deux domaines d'après ce que je retiens de nos recherches ainsi que de notre travail effectué en tant que groupe de trois personnes devant communiquer, s'organiser et collaborer.

Quentin

J'ai déjà obtenu un bachelor à La Haute école du paysage, d'ingénierie et d'architecture de Genève (HEPIA) en tant qu'ingénieur civil mais ce travail m'a apporté de nouvelles compétences dans la manière de rédiger un travail de bachelor. En effet, cet écrit est un travail de recherche et d'écriture alors qu'à l'HEPIA, il avait un aspect beaucoup plus technique. J'ai eu l'occasion d'approfondir mes connaissances et de développer mes compétences en matière de structuration d'un travail de recherche. J'ai appris à organiser de manière cohérente les idées, à établir des liens logiques entre les différentes sections tout en conservant la clarté et la fluidité du contenu.

De plus, nous avons eu la chance de rencontrer des personnes qui travaillent dans des milieux qui me touchent particulièrement, comme une école labellisée ou encore des terrains pédagogiques extérieurs.

Je me rends compte que les thématiques abordées dans ce travail sont importantes pour moi, qu'elles feront partie de ma posture professionnelle et que je suis légitime pour les exprimer.

Pour terminer, ce travail de bachelor nécessite une recherche approfondie, la collecte de données et une analyse critique. Cela permet d'acquérir des compétences de recherche et d'améliorer la capacité à analyser et synthétiser des informations. Il m'a permis de développer des compétences en rédaction formelle, en organisation de l'information et en citation appropriée des sources. Le fait de devoir rendre le travail de bachelor dans un temps donné nous demande de définir des priorités et de respecter les échéances.

Sonia

Il y a quelques années, j'ai fait le choix d'arrêter un Master en Sciences sociales car j'avais besoin de travailler dans la pratique et le concret. Ce travail de bachelor m'a conforté dans cette idée. Je comprends la nécessité d'étudier et de produire du savoir sur les pratiques, ce que je déplore est par la suite le manque de lien entre les mondes académiques et le monde des praticien·ne·s. Je me suis donc à nouveau fait les mêmes réflexions sur la nécessité de créer des ponts plus clairs et plus robustes entre la pratique et le savoir, ou entre le monde des idées et le monde sensible.

Au niveau du travail d'écriture, le fait d'être confrontée à des personnes qui n'ont pas les mêmes manières de faire que moi, m'a appris à collaborer de manière sereine avec mes collègues de TB, et de faire valoir mes points de vue, tout en acceptant celui des autres. Ayant déjà effectué des travaux de recherches dans mes études antérieures, j'ai tenté du mieux que je pouvais de transmettre mes connaissances, tout en respectant le temps d'apprentissage des autres.

Finalement, avec ce travail de recherche, je me suis rendue compte à quel point les idées novatrices de manière générale ont du mal à s'implanter dans un système de normes établies. Cela m'a rendue un peu pessimiste sur les changements qu'il peut y avoir dans une société. Je continue de penser que tant que le système économique mondial sera basé sur le capitalisme et le néolibéralisme, toute tentative d'une société meilleure sera vaine. Mais ce travail m'a donné de l'espoir et la motivation de créer à mon échelle les transformations que je voudrais vivre. Rencontrer des TS qui agissent dans leur profession pour faire valoir des changements d'habitude allant dans le sens d'une meilleure prise en compte de l'environnement, me donne envie de faire pareil dans mes divers emplois. Toutes les recherches et lectures que nous avons faites, pas m'apportent de la légitimité dans la volonté de faire bouger les choses pour l'écologie dans le social.

Bibliographie

- Alvarez, C. (2020, 2 décembre). *La plasticité cérébrale chez l'enfant*. SensoriDys. <https://sensoridys.fr/videos/la-plasticite-cerebrale-chez-lenfant/>
- Association Emmi Pikler Lóczy Suisse. (s. d.). *Documentation*. <https://www.pikler.ch/fr/suisse-romande-documentation.html>
- Bougrain Dubourg A., Dulin A. (2013). L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, pour la transition écologique
- Bourgeois, E. (2018). Le développement de l'enfant : la contribution de Piaget au champ de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79, 99-108. <https://journals.openedition.org/ries/7077>
- Boutin, E. (2006, 11 octobre). *Biais cognitifs et recherche d'information sur Internet. Quelles perspectives pour les indicateurs de pertinence des moteurs de recherche*. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00827309/
- Blond, O., Mietlicki, F. & Evrard, A. (2023). Les effets du bruit sur la santé. *ADSP*, 121, 10-13. <https://www.cairn.info/revue--2023-1-page-10.htm>.
- Bosset, I. (consulté en 2023). *Comment l'EDD peut contribuer à créer une culture de la paix | Education 21*. (s. d.). <https://education21.ch/fr/ventuno-paix/EDD-au-service-d-une-culture-de-la-paix>
- Burgy, C (journaliste). (2023, 15 septembre). Manger moins de viande, ça change quoi pour vous ? [vidéo] Radio Télévision Suisse. <https://www.rts.ch/info/sciences-tech/environnement/14316120-manger-moins-de-viande-ca-change-quoi-pour-vous.html>
- Chambry, J. & Sabaté, B. (2017). Peut-on exercer une autorité « positive » ? *L'école des parents*, 622, 44-47. <https://doi.org/10.3917/epar.622.0044>
- Coenen, R. (2002). Éduquer sans punir: Vers une approche sociothérapeutique de l'adolescence et de la délinquance. *Thérapie Familiale*, 23, 325-348. <https://doi.org/10.3917/tf.024.0325>
- Code civil suisse du 10 décembre 1907 (= CC ; Art. 301 ; état le 1er janvier 2024)
- Confédération Suisse.(2023). *Stratégie Climat pour l'agriculture et l'alimentation 2050. Réduction des émissions de gaz à effet de serre et adaptation aux effets du changement climatique pour un système alimentaire suisse durable*. Office fédéral de l'agriculture OFAG, Office fédéral de la sécurité alimentaire et des affaires vétérinaires OSAV, Office fédéral de l'environnement OFEV.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003). *Plan d'études romand*. <https://portail.ciip.ch/per/domains>
- Delbecq, D. (2022, 18 octobre). Les filets de pêche perdus en mer représentent près de deux fois la superficie de la Suisse. *Le Temps*.

<https://www.letemps.ch/sciences/filets-peche-perdus-mer-representent-pres-deux-superficie-suisse>

Deluzarche, C. (s. d.). La pêche au chalut émet autant de CO2 que le transport aérien. Futura. <https://www.futura-sciences.com/planete/actualites/ocean-peche-chalut-emet-autant-co2-transport-aerien-41099/>

Darbellay, F., Moody, Z., & Louvriot, M. (2021). *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*. Alphil

Eco-Schools. (2024, 28 mai). Eco-Schools Switzerland | un Programme D'éducation À la Durabilité. <https://ecoschools-ch.org/Eco-Schools>

École Montessori de Québec. (s. d.). *Maria Montessori : Origines de l'approche éducative Montessori*. École Montessori de Québec. <https://montessori-qc.com/maria-montessori-origines-de-lapproche-educative-montessori/>

Elkaïm, M. (2008). La résonance en supervision et en formation. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 41, 119-130. <https://doi.org/10.3917/ctf.041.0119>

Education à la paix - 1999 UNICEF. (2016, 18 février). Français. <https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/education-a-la-paix>

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. California: Stanford University Press.

France Culture. (2021). *Documentaire-conférence : climat, tous biaisés ? Avec Albert Moukheiber* [vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wfiE1uj7Y6o>

Fumat, Y. (2006). La considération due aux enfants. *Éducation et socialisation*, 21. <https://doi.org/10.4000/edso.19600>

Gauvreau, C. (2022, 26 mai). Reconnaître les biais cognitifs | UQAM. *Actualités UQAM*. <https://actualites.uqam.ca/2021/reconnaitre-biais-cognitifs-pour-mieux-contourner/>

Graham-Brett T. (2012, 1er mai). *L'adultisme, ce poison invisible qui intoxique nos relations avec les enfants*.

<https://www.oveo.org/ladultisme-ce-poison-invisible-qui-intoxique-nos-relations-avec-les-enfants/>

Grandgeorge D. (2022). *L'écologisation du travail social*. IES

Gueguen C. (2023, 12 juin). *La violence éducative ordinaire (VEO) selon Catherine Gueguen*. lesprosdela petiteenfance. <https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/la-violence-educative-ordinaire-veo-selon-catherine-gueguen>

Haenggeli-Jenni, B. (2022, 20 juin) *L'Éducation nouvelle*. Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe. <https://ehne.fr/fr/node/12270>

HES-SO (2020). *Bachelor of Arts HES-SO en travail social : Plan d'études cadre 2020*. Publication du rectorat, Delémont.

- Hess, G. (2013). Chapitre premier - L'idée de nature. Dans : , G. Hess, *Éthiques de la nature* (pp. 41-60). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Hétier, R. (2022). Quand le capitalisme retourne les valeurs de l'éducation. *Recherches En Éducation*, 49. <https://doi.org/10.4000/ree.11379>
- Illich, I., & Durand, G. (1971). *Une société sans école*. <http://archives.umc.edu.dz/handle/123456789/113147>
- IPPC (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. IPCC
- Lehmann, S. (2019). Reconnecting with nature : Developing urban spaces in the age of climate change. *Emerald Open Research*, 1, 2. <https://doi.org/10.12688/emeraldopenres.12960.1>
- Jolicoeur, M. (2010, 19 juin). Leon Tolstoï et son végétalisme éthique. *Libération animale, humaine et planétaire* <https://liberationanimale.com/2010/07/19/vegetalisme-ethique-leon-tolstoi/>
- Joule, R. & Azdia, T. (2004). Dissonance cognitive et engagement : lorsque deux comportements de soumission sont en contradiction avec la même attitude. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 64, 5-11. <https://doi.org/10.3917/cips.064.0005>
- Juignet, P. (2020, 21 juin). Nature - culture. Philosophie, Science et Société. <https://philosciences.com/vocabulaire/456-nature-culture>
- Larousse, É. (s. d.-a). Définitions : Écologie - Dictionnaire de français Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9cologie/27614>
- Larousse, É. (s. d.-a). Définitions : Sentience - Dictionnaire de français Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sentience/188305>
- Larousse, É. (s. d.-b). Définitions : Spécisme - Dictionnaire de français Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sp%C3%A9cisme/188309#:~:text=%EE%A0%AC%20sp%C3%A9cisme&text=Vision%20du%20monde%20postulant%20une,%C3%AAtre%20humain%20sur%20les%20animaux>
- Larousse, É. (s. d.). Définitions : Véganisme - Dictionnaire de Français Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/v%C3%A9ganisme/10910804>
- Les Bibliothèques municipales de la Ville de Genève. (2022, 8 avril). *Quelle est la différence entre l'écologie et l'écologie politique ?*. Ville de Genève - Site officiel. www.interroge.ch, <https://www.geneve.ch/fr/themes/culture/bibliotheques/interroge/reponses/est-la-difference-entre-ecologie-et-ecologie-politique>
- Milgram S. (1994), *Soumission à l'autorité : Un point de vue expérimental*, Paris, Calmann-Lévy
- Leyes J. (2018). *Les activités humaines dérèglent le climat et c'est sûr à 99,9995%*. Consulté en ligne le 5 décembre 2023, à l'adresse : https://www.sciencesetavenir.fr/nature-environnement/les-activites-humaines-dereglent-le-climat-et-c-est-sur-a-99-9995_126206

- Libois J, (2022, 29 avril). Écologie et travail social : quelle place demain?, *Reiso*. <https://www.reiso.org/document/8946>
- Lombard, N., Nicolas, M. N., & Nordstern, A. (2022). Les protéines végétales, un bienfait pour la planète ? Forum open agrifood, p.4. <https://www.openagrifood-orleans.org/wp-content/uploads/Les-proteines-vegetales-un-bienfait-pour-la-planete.pdf>
- Marshall, G. (2017). *Le syndrome de l'autruche. Pourquoi notre cerveau veut ignorer le changement*. Arles : Actes Sud
- Mathelin, C. (2004). Éducation, oppression, normes. *Figures de la psychanalyse*. n° 10 (Suppl), 13-24. <https://doi.org/10.3917/fp.010.0013>
- Mekonnen, M., & Hoekstra, A. Y. (2012). A global assessment of the water footprint of farm animal products. *Ecosystems*, 15(3), 401-415. <https://doi.org/10.1007/s10021-011-9517-8>
- Mezzena, S. (2012). *Engagement des travailleurs sociaux depuis le partenariat avec l'environnement : agencement et formation des valeurs*. Revue Forum, 136, 37-46.
- Morin, E. (2015). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Points
- Office Fédérale de la Statistique. Enquête omnibus 2019 : Qualité de l'environnement et comportements environnementaux. *Office fédéral de la statistique*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/espace-environnement/enquetes/omn2019.html>
- Pelluchon, C. (2018). *Éthique de la considération*. Seuil
- Péoc'h, N., Ceaux, C. (2012). Les valeurs professionnelles, une composante de la stratégie d'implication organisationnelle des professionnels de santé...: L'apport compréhensif d'une recherche décisionnelle menée au CHU de Toulouse. *Recherche en soins infirmiers*, 108, 53-66. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0053>
- Picard, M. Baron-Riopel, A. Cloutier, A. (2007, 10 août). *Le bruit en contexte éducatif entrave-t-il le développement de l'enfant ?*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/bise/le-bruit-en-contexte-educatif-entrave-t-il-le-developpement-de-l-enfant>
- Quiamzade, A. (2021, 2022). *La réactance - Notes de cours - Psychologie sociale 71120*. Studocu. <https://www.studocu.com/fr-ch/document/universite-de-geneve/psychologie-sociale/la-reactance-notes-de-cours-psychologie-sociale-71120/21126234>
- Rem. (2018, 4 avril). *Biais de confirmation : nous croyons ce que nous voulons croire*. A Man In The Arena. <https://amaninthearena.com/biais-de-confirmation/>
- Réseau action climat france. (2023, 20 mars). *Les 10 points clés du 6e rapport du GIEC*. Datagora <https://reseauactionclimat.org/publications/les-10-points-cles-du-6e-rapport-du-giec/>

- Ritchie, H. (2020). You want to reduce the carbon footprint of your food? Focus on what you eat, not whether your food is local. *Our world in Data*. <https://ourworldindata.org/food-choice-vs-eating-local>
- Rocheffort, C. (1983). *Les enfants d'abord*. Grasset & Fasquelle.
- Romain A. J. (2020). Communication à la population en temps de pandémie : gare à l'effet boomerang. Quintessence l'accès au savoir en santé mentale populisationnel Volume 11, (S2) pp.1-2
- Rosso, L.(2023, 10 juin). Frans de Waal : « Nous n'avons plus aucune excuse pour continuer à traiter les animaux comme nous le faisons » . *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/sciences/sciences-de-la-vie/frans-waal-navons-plus-aucune-excuse-continuer-traiter-animaux-faisons>
- Rousseau, JJ (2009). *Emile ou de l'éducation*. Gallimard
- Rullac, S. & Ott, L. (2015). *Dictionnaire pratique du travail social*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.rulla.2015.01>
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47, 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Sergi, J. & Bretend, B. (2011). L'emploi de la punition chez les enseignants primaires : dans quelle mesure la punition répond-elle à des besoins spécifiques des enseignants ? Seize professionnels genevois se confient... <https://access.archive-ouverte.unige.ch>
- Shirnin D. (2022, 1 avril). *Le bien-être des enseignant/e/s : les facteurs fondamentaux, effets et stratégies*. Développement Scolaire. <https://www.developpement-scolaire.lu/dds-resources/le-bien-etre-des-enseignant-e-s-les-facteurs-fondamentaux-effets-et-strategies/>
- SPF Santé publique, sécurité de la chaîne alimentaire et environnement (s. d.) *Conséquences sur la santé*. Consulté le 12 décembre 2023, à l'adresse <https://climat.be/changements-climatiques/consequences/sante>
- Swissinfo.Ch. (2021, 16 juin). Résultats de la votation du 13 juin 2021. *SWI swissinfo.ch*. <https://www.swissinfo.ch/fre/politique/r%C3%A9sultats-de-la-votation-du-13-juin-2021/46651474>
- Swissinfo.Ch. (2022, 25 septembre). Résultats de la votation du 25 septembre 2022. *SWI swissinfo.ch*. <https://www.swissinfo.ch/fre/politique/r%C3%A9sultats-de-la-votation-du-25-septembre-2022-suisse-avs-elevage-intensif-impot-anticipe/47863516>
- Tombez, V. (2022, 17 novembre). Comment le climat a changé depuis votre naissance. *rts.ch*. <https://www.rts.ch/info/sciences-tech/environnement/13513821-comment-le-climat-a-change-depuis-votre-naissance.html>
- Université de Genève (2020, 2021). *Psychologie sociale : Cours 11 / La réactance*. *Studocu*. <https://www.studocu.com/fr-ch/document/universite-de->

[geneve/psychologie-sociale/psychologie-sociale-cours-11-la-reactance/26669955](#)

SVGW, W. (s. d.) *Utilisation : Les distributeurs d'eau fournissent chaque année aux Suisses l'équivalent du volume du lac de Biemme* SVGW : L'association pour l'eau, le gaz et la chaleur. <https://www.svgw.ch/fr/eau/outils-de-communication/distribution-deau/utilisation/>

Thibert, C. (2017, 22 mars). Expérience de Milgram : L'être humain préfère (encore) torturer que désobéir. *Le Figaro*. <https://sante.lefigaro.fr/article/experience-de-milgram-l-etre-humain-prefere-encore-torturer-que-desobeir/>

Université Paris Saclay. (2020). Biais de confirmation : nous croyons ce que nous voulons croire. <https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/media/2020-02/biais-de-confirmation-atelier-jip.pdf>

UVED - cours. (s. d.). http://stockage.univ-valenciennes.fr/GardinUVEDModuleIntro20090625/html/1-approche_1-3-emergence_1.html

Vincent, C. (2020, 20 juillet). Dépasser le dualisme entre nature et culture. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/series-d-ete/article/2020/07/20/depasser-le-dualisme-entre-nature-et-culture_6046682_3451060.html

Voegeli, G. (2009). De Suisse: Une vision sociale de la durabilité. *Le Sociographe*, 29, 93-102. <https://doi.org/10.3917/graph.029.0093>

Vulgaris. (s. d.). Emotions (bases neurophysiologiques). Vulgaris-medical. <https://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie-medicale/emotions-bases-neurophysiologiques/>

Wagnon, S. (2020). *Les pédagogies alternatives : Mieux les comprendre pour en retirer le meilleur*. Hatier

World Health Organization : WHO. (2021, 18 mars). L'âgisme, un enjeu mondial. <https://www.who.int/fr/news/item/18-03-2021-ageism-is-a-global-challenge-un>

World Health Organization : WHO. (2023, 12 octobre). *Changement climatique*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/climate-change-and-health>

Annexe 1

Ecole en forêt Point Nature. Photos prises lors de notre journée d'observation.



Annexe 2

Grille d'entretien

- Peux-tu te présenter brièvement, ton parcours professionnel en lien avec le travail social/éducatif ?
- Depuis combien de temps travailles-tu au sein de *nom de l'institution* et des autres structures? Quel est ton rôle au sein de cette structure ?
- Comment es-tu arrivé au *nom de l'institution*? Qu'est ce qui a orienté ton choix de travailler au *nom de l'institution*?
- Est-ce que des projets en lien avec l'écologie sont mis en place dans les institutions dans lesquelles tu travailles ?
- Si l'institution met en place des choses en lien avec l'écologie, comment ?
- Penses-tu que le thème de l'écologie à sa place au sein du domaine du travail social/éducatif ? Si oui, quelle place imagines-tu et quelle place donnes-tu à ce sujet dans ta pratique ?
- As-tu mis en place des activités ou des mesures en rapport avec l'écologie au sein de ton travail ?
- Quel a été l'accueil de ces mesures ou activités auprès des bénéficiaires/collègues/bénévoles ?
- Les initiatives en rapport avec l'écologie au sein du *nom de l'institution* sont-elles plus portées/lancées individuellement ou collectivement (tant au niveau des personnes travaillant au bureau qu'au niveau des bénévoles) ?
- Penses-tu que les équipes de moniteur•rice•s appliquent les valeurs en lien avec l'écologie prônées par le *nom de l'institution* ? Comment vous assurez-vous que les valeurs sont appliquées durant les camps?
- Quels retours avez-vous eu de la part de bénévoles/d'enfants/de parents en lien avec l'écologie au sein du *nom de l'institution* ?
- Est-ce que la thématique de l'écologie apparaît dans les formations données aux nouveaux•elles moniteur•rice•s/responsables ? Si oui, comment ? Des outils/conseils sont-ils donnés ? Si oui, lesquels ?
- Il y a-t-il d'autres informations ou remarques/questionnements en rapport avec ce thème que vous souhaiteriez exprimer ?