



HAL
open science

Participer, c'est aussi apprendre !

Laura Seguin, Patrice Garin, Emeline Hassenforder, Sabine Girard, Sarah Loudin

► **To cite this version:**

Laura Seguin, Patrice Garin, Emeline Hassenforder, Sabine Girard, Sarah Loudin. Participer, c'est aussi apprendre!. Sciences Eaux & Territoires, 2021, 35, pp.100-106. hal-03349447

HAL Id: hal-03349447

<https://hal.science/hal-03349447v1>

Submitted on 21 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Participer, c'est aussi apprendre !

Une démarche participative est toujours riche d'apprentissages. Dans l'interaction sociale, chacun acquiert de nouveaux savoirs, savoir-faire ou compétences, qu'il soit participant, accompagnant, ou commanditaire. Pourtant, en pratique, ces apprentissages sont rarement évalués. De quoi s'agit-il et comment s'y prendre ? Dans cet article, les auteurs proposent un cadrage formalisé à partir de leurs propres expériences de recherche sur la participation dans le domaine de la gestion de l'eau.

Quelques éléments de compréhension

Au-delà des effets sur les décisions, les démarches participatives peuvent avoir des effets sur les acteurs qui y prennent part : citoyens, professionnels, élus, acteurs associatifs, chercheurs... Porteurs de savoirs, d'intérêts et de représentations différentes de l'enjeu discuté, ils s'engagent pour les faire valoir, pour orienter voire transformer les discussions et les décisions. Ils se trouvent également transformés en retour. En tant que lieux d'interactions sociales, les dispositifs participatifs sont facteurs d'apprentissages, c'est-à-dire de (trans) formation des compréhensions, des savoirs individuels, des savoir-faire, des compétences, et parfois des représentations sociales et des comportements.

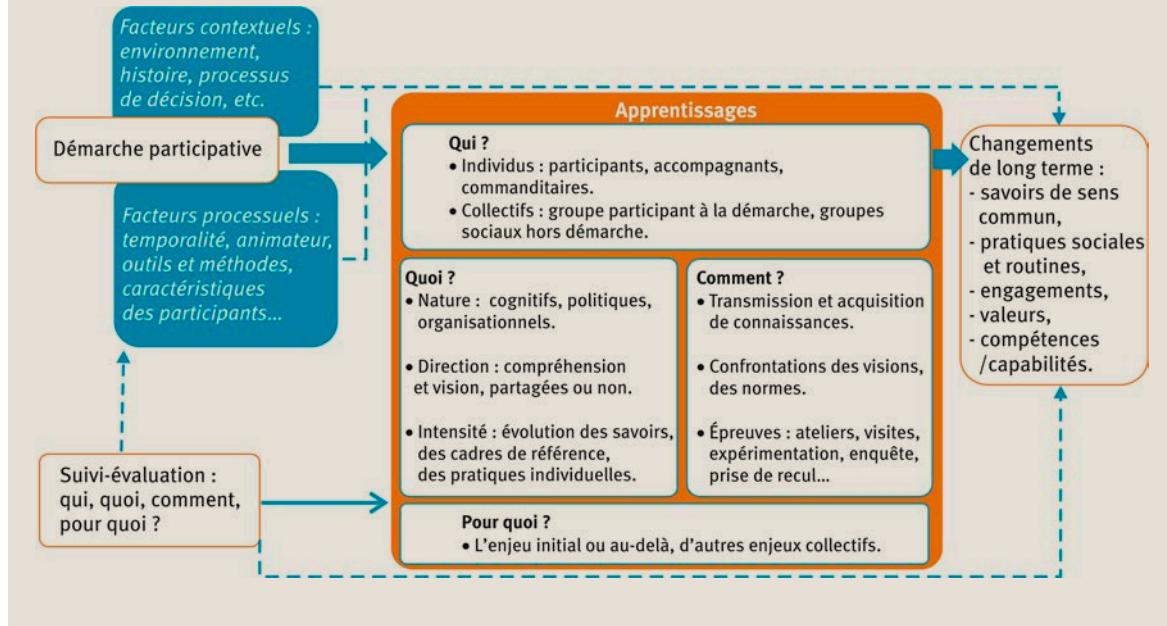
Pourquoi s'intéresser à ces processus d'apprentissages ?

Tout d'abord pour pouvoir établir des liens de causalité entre ce qu'il s'est passé au cours de l'expérience participative et la décision. Établir une nouvelle règle de gestion collective par exemple aura nécessité plusieurs acquisitions : nouveaux savoirs ou façons de percevoir lors du diagnostic, connaissance des autres participants, établissement de règles d'échanges entre eux, savoir-faire argumentatif et capacité à construire un avis collectif, à

tendre vers un intérêt commun, etc. Identifier ces mécanismes, c'est montrer la plus-value de la participation au regard de décisions prises par un panel de représentants qui s'est ainsi approprié une compétence politique, des capacités à s'informer, débattre et décider. C'est aussi identifier les points clés à travailler auprès des publics non impliqués directement dans le dispositif, afin qu'ils comprennent la décision.

Ensuite, les savoirs et les savoir-faire acquis peuvent être réinvestis ailleurs, dans d'autres situations, et venir nourrir d'autres formes de démocratie. Par exemple, des citoyens ayant acquis des compétences au cours d'une démarche participative peuvent ensuite s'engager dans une association, ou dans la vie politique locale, forts de ce qu'ils ont appris. Ou encore, un élu tirant les leçons de ce qu'il a vécu pourra modifier ses habitudes d'association des citoyens aux décisions (Talpin, 2011 ; Seguin, 2020). Il peut ainsi se produire une extension sociale des apprentissages, à la fois dans le temps, mais aussi au sein de différents groupes sociaux (l'individu, le groupe des participants, les groupes sociaux auxquels ils appartiennent, la société ou les institutions locales, etc.). C'est ce qu'on appelle l'apprentissage social (*social learning*, Weblar *et al.*, 1995 ; Reed *et al.*, 2010).

1 Cadre conceptuel pour l'évaluation des apprentissages.



Apprentissages : de quoi parle-t-on ? Comment les évaluer ?

La participation est une activité sociale qui éprouve les individus et collectifs qui y prennent part. On peut l'envisager comme une série d'épreuves qui constituent autant de situations d'apprentissage (i.e. lors des ateliers d'échanges, les visites de terrains, les enquêtes, les exercices d'exploration des futurs possibles ou les expérimentations, les moments de réflexivité, etc.). Saisir les effets de ces apprentissages tout au long de la démarche passe par un questionnement résumé dans la figure 1.

Qui apprend ?

Adoptant une conception large des apprenants lors d'une expérience participative, on peut s'intéresser aussi bien aux commanditaires et concepteurs des dispositifs (élus, acteurs institutionnels, chercheurs, animateurs...) qu'aux participants mobilisés (acteurs socioprofessionnels, associatifs, citoyens, habitants, riverains...), jusqu'aux publics non impliqués dans l'action, mais pouvant être affectés indirectement *via* les réseaux sociaux. Gardons en tête que les frontières entre ces catégories sont poreuses : un élu, acteur institutionnel, socioprofessionnel ou associatif peut être tantôt commanditaire tantôt participant. En revanche, les citoyens ou habitants sont plus rarement à l'origine ou concepteurs de dispositifs participatifs. Alors que la participation est encore trop souvent pensée comme un outil de « pédagogie » à sens unique, vers les citoyens, cette conception large permet de voir qu'elle peut également être riche d'enseignements pour les acteurs publics.

Apprentissages individuels ou collectifs ?

On peut distinguer les apprentissages au niveau individuel de ceux qui se produisent au sein d'un groupe constitué ou se constituant au cours de l'expérience participative. En particulier, le travail au sein d'un groupe amène des transformations sur les manières d'apprendre ensemble, c'est-à-dire à confronter les visions de chacun afin d'enrichir les compétences de chacun et développer une capacité d'action commune. Ainsi, l'élaboration collective d'une expertise ou la mise en place progressive de règles de discussion permettant la participation de tous sont des exemples de ces apprentissages collectifs. De plus, les participants directs ne sont pas les seuls qui peuvent apprendre : des formes de diffusion au sein des réseaux sociaux peuvent advenir, *via* par exemple une association dont ils sont membres, ou *via* l'organisation au sein de laquelle ils travaillent.

Qu'est-ce qu'on apprend ?

Les apprentissages diffèrent selon leur nature. Les apprentissages cognitifs portent sur les savoirs, qu'ils soient experts, professionnels ou d'usage. Les apprentissages politiques désignent l'acquisition de compétences, de savoir-faire ou d'aptitudes favorisant l'engagement dans l'action collective : prendre la parole, écouter, argumenter, monter en généralité, animer une discussion, gérer une négociation conflictuelle, formuler un avis, etc. Les apprentissages organisationnels désignent la construction de nouvelles formes d'organisation et/ou d'échanges entre acteurs. On peut aussi s'intéresser à la direction des apprentissages au sein d'un groupe : permettent-ils de co-construire une compréhension partagée ou au contraire confortent-ils des divergences de visions ?

► Comment apprend-on ?

Qu'ils soient individuels ou collectifs, les apprentissages relèvent d'un processus fait d'interactions sociales. Par contre, les participants peuvent y jouer un rôle plus ou moins actif. On peut distinguer différents types d'épreuves ou situations d'apprentissage : le transfert de connaissances (par exemple, quand un expert informe les participants), le débat et la négociation (par exemple, quand on échange avec les autres participants), l'inter-compréhension (par exemple, quand chacun explicite ce qu'il voit et comprend lors de visites), l'enquête ou l'expérimentation (par exemple, quand on demande aux participants d'identifier un problème et d'agir pour trouver eux-mêmes la solution) ou encore le retour réflexif

(par exemple, quand on amène le groupe à réfléchir à ce qu'il a appris et ce qu'il lui manque pour la suite). Ces situations ne produisent pas les mêmes types de savoirs. Le philosophe et pédagogue John Dewey, a ainsi montré l'importance, en termes d'apprentissage, du « *learning by doing* » c'est-à-dire d'apprendre en faisant, dans l'action.

La méthodologie d'évaluation des apprentissages peut être pensée autour de quatre items principaux.

• Quand évaluer ?

La dynamique temporelle de tous ces effets impose plusieurs moments d'observation : avant la démarche participative (*ex-ante*), au cours de celle-ci (*in itinere*), juste après (*ex-post*), voire longtemps après (*a posteriori*).

1 Présentation comparée d'études de cas.

Démarche participative	Exemple 1 Conférence de citoyens sur l'eau dans le cadre du SAGE* Charente	Exemple 2 Recherche participative : projet Brie'Eau	Exemple 3 Préparation de la révision du SAGE* Drôme avec des citoyens (SPARE**)	Exemple 4 Test de dispositifs d'apprentissage de la rareté de l'eau sur la Drôme et la Cèze	Exemple 5 Évaluation ex ante ex post de capacités à l'aide d'un jeu de rôle (CappWag)
Qui a appris ?	Citoyens tirés au sort, élus, gestionnaires de l'eau, associations.	Agriculteurs, coopératives agricoles, élus, gestionnaires de l'eau, associations, chercheurs.	Citoyens (participation volontaire), gestionnaires de l'eau (agents du syndicat de rivière, membres de la Commission locale de l'eau), chercheurs.	Deux panels d'une dizaine d'élus et d'une dizaine de citoyens.	Une quarantaine d'étudiants de niveau « master 1 ».
Ce qui a été appris	Savoirs cognitifs sur l'eau, le bassin versant, les conflits d'usage et sur les processus de participation. Savoir-faire participatifs (animation).	Savoirs cognitifs sur le système agricole du territoire, les pollutions. Savoir-faire (participatifs et organisationnels).	Savoirs cognitifs sur l'eau, ses usages, sa gestion et sur la participation. Savoirs relationnels (qui sont les autres et comment faire ensemble ?). Savoir-faire participatifs et organisationnels.	Essentiellement des savoirs cognitifs sur l'eau, l'eau potable, ses enjeux, sa gestion, la tarification, la rareté et la gestion de la rareté de l'eau, le territoire.	Savoirs politiques (prendre la parole, faire ensemble un diagnostic) et savoirs organisationnels (créer et mettre en place de nouvelles règles de gestion).
Comment ça a été appris ?	Enquête collective, jeu de rôle autour d'un bassin versant, auditions d'experts, travaux en petits groupes, rédaction d'un avis collectif.	Ateliers en petits groupes, visites de terrain, atelier de simulation participative (jeu de rôle).	Série d'ateliers participatifs : focus group, auditions d'expert, modélisation, jeu de rôle, enquête...	Focus groupes, dialogue avec des experts, jeu sérieux sur la tarification, élaboration de supports de communication.	Module de cours sur la participation s'étalant sur 3 mois et combinant cours théoriques et travaux de groupe sur des cas d'étude.
Comment ça a été évalué ?	Entretiens, observation, feedback de vidéos.	Entretiens, observation, débriefings collectifs à l'issue des ateliers.	Entretiens, observation, auto-évaluation, débriefings collectifs.	Entretiens (mot clef, dessin et questions), auto-évaluation.	Outil d'évaluation CappWag : jeu de rôle, questionnaire, focus groups et entretiens.
Quand ça a été évalué ?	En amont, pendant, juste après et deux ans après le dispositif participatif.	En amont, pendant et juste après le dispositif participatif.	En amont, pendant et juste après le dispositif participatif.	En amont, pendant et juste après le dispositif participatif.	En amont et juste après le cours sur la participation.
Qui a évalué ?	Une chercheuse extérieure.	Le groupe de pilotage du projet de recherche (chercheurs et leurs partenaires) en impliquant les participants.	Un groupe de suivi-évaluation composé de chercheurs, de pilotes du projet et de citoyens.	Les chercheurs.	Les chercheurs.
Pourquoi ça a été évalué ?	Connaissance des processus d'apprentissages (recherche).	Connaissance et ajustement de la démarche en cours de route.	Sensibilisation et autonomisation des acteurs en matière de participation (et son évaluation). Connaissance sur les processus d'apprentissage.	Connaissance sur les apprentissages (effet des dispositifs d'interactions testés).	Connaissance des processus d'apprentissage/d'acquisition de capacités.

* SAGE : schéma d'aménagement et de gestion des eaux.

** SPARE : projet européen « Planification stratégique pour les écosystèmes des rivières alpines », 2015-2018.

• Comment évaluer ?

Parmi un large panel d'outils, signalons deux grandes familles : les évaluations externes (entretiens, cartographies cognitives, observations participantes) et les auto-évaluations opérant un retour réflexif des participants (par questionnaire auto-administré, débriefing des ateliers, mises en situation via des jeux sérieux, ou encore visionnage de moments clés ayant été filmés).

• Qui évalue ?

Comme pour l'ensemble du processus (voir l'article de Hassenforder et Ferrand, pages 90-95, dans ce numéro), commanditaires et participants peuvent contribuer à l'évaluation des transformations ; en amont en identifiant les sujets sur lesquels approfondir leurs connaissances ou les compétences à développer ; et ensuite par l'auto-évaluation des transformations ou l'évaluation par les pairs.

• Pourquoi évaluer ?

Il s'agit à la fois de repérer les éventuelles lacunes du dispositif pour les participants, mais aussi d'identifier les points clés de la dynamique collective (un basculement dans les visions, des oppositions réaffirmées à certains points de vue, une lacune de savoir ou de compétence pour certains). Ces éléments peuvent aider à planifier une action complémentaire à destination des publics qui n'ont pas participé. Du point de vue scientifique, l'évaluation éclaire les mécanismes et les effets comparés de différentes démarches.

Démarches participatives, apprentissages et changement de long terme : quels liens ?

Les démarches participatives ont souvent une visée transformative : il s'agit d'influer sur des comportements ou de mettre en place des actions, pour répondre à un problème qui se pose sur un territoire donné et auquel tache de répondre un groupe d'acteurs. Mais il s'agit aussi de renforcer la capacité des acteurs à s'adapter aux enjeux qui adviendront à plus long terme, et à différentes échelles.

Or la traduction de ces apprentissages sur un groupe restreint en une transformation à grande échelle dans la société locale recouvre des processus longs et complexes :

- les connaissances acquises par les bénéficiaires du dispositif vont se heurter au savoir de sens commun des groupes sociaux dans lesquels ils appartiennent. Des actions d'accompagnement peuvent aider à ce que les acquis de quelques-uns percolent vers le plus grand nombre (i.e. éducation à l'environnement, etc.) ;
- l'acquisition de connaissances et une nouvelle norme sociale partagée sur un comportement jugé « vertueux » ne se traduisent pas nécessairement en changements de pratiques quotidiennes. Leur inscription dans des pratiques routinières est un processus individuel et social complexe (exemples : trier ses déchets, réduire sa consommation de l'eau, etc.) ;
- le prolongement de l'engagement dans l'action collective est aussi multi-dépendant. Si un participant s'engage ensuite dans une association ou au sein de sa municipalité, c'est sans doute lié à l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire politiques, mais probablement aussi du fait que cet apprentissage se double d'un effet de reconnaissance sociale et de valorisation. Cet effet est lui-même à croiser avec l'effet de socialisation qu'a permis l'expérience : la rencontre d'acteurs associatifs ou d'élus, les éventuels liens de confiance voire d'amitié qui se sont noués, etc.

Retours d'expériences

Le tableau 1 et les encadrés 1 à 5 présentent cinq expériences d'évaluation des apprentissages issus de démarche participative. Pour les comparer, nous mobilisons les éléments de cadrage théorique de la partie précédente. Ces exemples illustrent donc la diversité des publics apprenants, des types d'apprentissages, de leurs modalités, ainsi que la diversité des méthodes d'évaluation de ces apprentissages.

1 APPRENTISSAGES D'UNE CONFÉRENCE DE CITOYEN DANS LE CADRE DU SCHÉMA D'AMÉNAGEMENT ET DE GESTION DES EAUX CHARENTE

En 2011, l'Établissement public territorial du bassin (EPTB) de la Charente – structure porteuse de la Commission locale de l'eau alors en émergence – s'associe à l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (Ifrée) pour mettre en œuvre une démarche associant des habitants du bassin versant à la politique locale de l'eau.

La démarche comprend trois week-ends plaçant d'abord les citoyens dans une posture d'information (sur la gestion de l'eau, la notion de cycle de l'eau, de bassin versant, mais aussi sur les conflits d'usage sur leur territoire), puis dans une posture d'enquête critique lors de rencontres avec des experts, acteurs ou usagers de l'eau, et enfin dans une posture de délibération et de construction de proposition lors de la rédaction d'un avis collectif.

Le diagnostic et les propositions des citoyens sur les conflits d'usage de l'eau ont donné le ton pour le travail à engager au sein de la Commission locale de l'eau. Cette expérience a été suivie dans le but d'identifier les processus d'apprentissages à l'œuvre pour les divers acteurs qui y ont pris part : élus et agents de l'EPTB, animateurs de l'Ifrée, citoyens. Des entretiens ont été réalisés en amont, juste après, et deux ans après la démarche afin d'identifier des apprentissages de long terme. L'observation des comités de pilotage, de chaque week-end, puis des différents moments de valorisation et restitution de l'avis produit ont complété ces entretiens. De manière plus originale, la vidéo a été utilisée comme outil méthodologique afin de recueillir la parole des participants, d'exprimer leur vécu de l'expérience, et d'identifier ce qu'ils y ont appris.

Les résultats montrent des apprentissages cognitifs et politiques. D'abord pour les gestionnaires de l'eau qui, aux côtés de l'Ifrée, se sont progressivement acculturés à une autre façon de concevoir la participation du public. Ensuite pour les participants, qui en plus d'avoir construit une expertise collective sur la question, ont acquis des clefs de lecture politiques qu'ils n'avaient pas auparavant, nourrissant une curiosité qui transforme par exemple leurs habitudes d'information, voire une politisation de certains individus. Ces effets, encore visibles deux ans après l'expérience, se traduisent parfois par des poursuites de l'engagement (associatives, militantes, dans la vie politique locale) (Seguin, 2020).

2 UN DIALOGUE TERRITORIAL SUR L'ENJEU DES POLLUTIONS DIFFUSES AGRICOLES (NITRATES, PRODUITS PHYTOSANITAIRES) DANS LA BRIE

Le projet de recherche Brie'eau visait à expérimenter une démarche participative pour faciliter le dialogue sur les pollutions diffuses d'origine agricole dans la Brie (Seine-et-Marne). Agriculteurs et acteurs des filières agricoles, élus locaux, acteurs de l'eau potable et associations d'usagers du territoire ont été amenés à co-construire un territoire plus résilient en jouant sur deux leviers d'action : les changements de pratiques agricoles et les aménagements paysagers jouant un rôle de zones tampons en interceptant une partie des polluants entre les parcelles agricoles et les milieux. Un jeu de cartes adapté d'un jeu préexistant, Mete'eau (Barataud *et al.*, 2015), a d'abord permis de rendre visibles et discutables les perceptions et valeurs de chacun attachées au territoire et à ses enjeux. Ensuite, les visites sur le terrain et les échanges avec les scientifiques ont été propices au partage de savoirs. C'est ensuite un outil de simulation qui a permis de construire une vision commune du territoire et d'imaginer des scénarios agronomiques d'évolution. Enfin, un jeu de rôle construit avec l'aide du bureau d'étude Lisode a constitué un espace virtuel de discussion et de négociation autour d'actions individuelles et collectives (photo 1).



1 Jeu de rôle « Rés'eaulution Diffuse » (projet Brie'Eau).

© INRAE

L'ensemble de cette démarche a été observée, et des entretiens avec les porteurs (scientifiques et leurs partenaires) et les participants ont été effectués avant et juste après. Les participants témoignent d'une acquisition de connaissances sur l'enjeu de la qualité de l'eau, sur les zones tampons et leurs multiples fonctions, et sur le système agricole de leur territoire. De plus, cette expérimentation a contribué à constituer une communauté d'acteurs concernés, se connaissant mieux, capables d'entendre les différentes visions de chacun et prêts à poursuivre la réflexion ensemble. Sur ce sujet si sensible et conflictuel des pollutions diffuses agricoles, cette première étape est essentielle. Même s'il est encore trop tôt pour parler de véritables apprentissages organisationnels, plusieurs indices laissent entrevoir une inflexion dans les manières de penser l'action collective locale sur les enjeux d'eau et d'agriculture (Seguin *et al.*, 2018).

3 LA PARTICIPATION CITOYENNE À LA PRÉPARATION DE LA RÉVISION DU SCHÉMA D'AMÉNAGEMENT ET DE GESTION DES EAUX DRÔME

Les SAGEs, schémas d'aménagement et de gestion des eaux, principal outil de planification locale de la gestion de l'eau, sont élaborés par les Commissions locales de l'eau, qui comprennent des représentants des services de l'État, des élus et des usagers. Mais qu'en est-il des citoyens et des habitants du bassin versant concerné ?

Entre 2016 et 2018, dans le cadre d'un projet de recherche-action européen (Projet SPARE*, Interreg Arc Alpin), le Syndicat mixte de la rivière Drôme a décidé de récolter les avis et les propositions d'actions des citoyens sur la rivière et sa gestion en vue de nourrir la révision du SAGE.

L'originalité de la démarche était d'associer les participants à la conception, à la mise en œuvre et au suivi-évaluation du processus participatif lui-même. Ainsi, les apprentissages attendus portaient autant sur le sujet de l'eau et de sa gestion que sur le sujet de la participation citoyenne elle-même (comment faire, pour quoi faire ?).

Les apprentissages ont été évalués par le biais d'observations participantes, d'entretiens semi-directifs et de questionnaires d'autoévaluations.

Les résultats montrent des apprentissages cognitifs des citoyens, en particulier sur l'eau, ses usages, les enjeux et l'organisation de la gestion de l'eau ainsi que sur les marges possibles d'action en tant que citoyens. Une partie des propositions d'actions portent ainsi sur l'accès à l'information, et les possibilités de contribuer plus activement à la gouvernance locale de l'eau. Ces apprentissages sont aussi relationnels et organisationnels ; ils ont par exemple conduit à l'intégration de certains participants citoyens au sein de la Commission locale de l'eau.

Des apprentissages, notamment organisationnels, ont également eu lieu parmi les agents et les élus du syndicat de rivière : celui-ci a modifié sa politique de communication, ses méthodes de travail interne et d'animation du SAGE Drôme (Ferrand *et al.*, 2018).

* Projet européen « Planification stratégique pour les écosystèmes des rivières alpines », 2015-2018.

4 APPRENDRE LA RARETÉ DE L'EAU DANS LA DRÔME ET LA CÈZE

L'adaptation au changement climatique requiert un changement de pratiques de consommation, notamment en eau potable. Ces comportements dépendent des représentations que chacun se fait de ses pratiques et de leurs effets sur le milieu. Elles sont qualifiées de savoirs de sens commun, qui se transforment dans les lieux d'interactions sociales et via les médias où se confrontent des perceptions, attitudes, expériences et opinions. Les dispositifs participatifs s'apparentent à de tels moments de confrontations de points de vue. Ils auraient la capacité à favoriser la diffusion de nouvelles représentations sociales, mais qu'en est-il vraiment ? C'est ce qui a été testé dans le cadre d'un projet de recherche financé par l'Agence de l'eau Rhône-Méditerranée-Corse. L'équipe de recherche a tracé l'évolution des représentations sociales de l'eau, de l'eau potable, de sa rareté ainsi que de la façon dont elle est gérée, suite à la tenue de quatre dispositifs d'interactions : i) focus group, ii) dialogues avec experts, iii) exploration de dilemmes sociaux sur la tarification de l'eau au cours d'un jeu sérieux, iv) élaboration collective de supports de communication pour le grand public (photo 2).

2 Atelier participatif pour l'identification des besoins en connaissance (projet « Apprentissage de la rareté de l'eau », Recoubeau-Jansac, 2016).



© S. Loudin

Le projet a mobilisé quatre groupes d'élus et citoyens de la communauté de communes du Diois (Drôme) et de la communauté de communes Cèze-Cévennes (Gard), situées en zones de répartition des eaux. Quatre méthodes ont été utilisées pour analyser ces représentations et leurs évolutions : i) la méthode associative fondée sur l'énoncé et le classement de mot-image par chaque personne en réaction à l'écoute d'un mot-inducteur (eau, eau potable, rareté) ; ii) les cartes mentales dessinées sur l'enjeu discuté (dessiner d'où vient l'eau de mon robinet ou elle va ensuite) ; iii) des entretiens semi-directifs et iv) des auto-évaluations individuelles et collectives. Les résultats montrent que le jeu sérieux sur le tarif de l'eau et l'élaboration collégiale de supports de communication ont été les deux dispositifs les plus féconds pour l'apprentissage social. Le changement climatique et ses conséquences concrètes ont le plus marqué les esprits. Cependant, si les savoirs ont évolué, il y a eu peu de changement concret dans les pratiques de consommation comme dans les modalités de gestion des services. L'identification des conditions de traduction de ces nouveaux savoirs en pratiques renouvelées demanderait de prolonger l'étude par une approche des motivations à l'acquisition de nouveaux équipements et de la routinisation de nouveaux comportements. Elle pourrait s'inspirer des développements récents de la théorie des pratiques appliquée à l'étude sociologique de la consommation (Garin *et al.*, 2018).

5 L'ÉVALUATION EX ANTE EX POST DE CAPABILITÉS À L'AIDE D'UN JEU DE RÔLE (CAPPWAG)

Pour qu'un processus participatif soit transformatif et porteur d'effets, les participants doivent disposer d'un certain nombre de capacités participatives, c'est-à-dire de capacités à participer (Frediani, 2015). Elles correspondent à des capacités potentielles d'action leur permettant de prendre part au processus participatif en possession de tous les moyens nécessaires pour faire entendre leur voix et y avoir de l'influence. Ces compétences à acquérir pour contribuer de manière éclairée à la prise de décision s'apparentent, entre autres, à des apprentissages de type politique ou organisationnels.

Pour pouvoir évaluer l'existence, le renforcement ou l'affaiblissement de ces capacités, l'outil d'évaluation CappWag a été conçu (photo 3).

Il repose sur un jeu de rôle éponyme (divisé en une version *ex ante* et une version *ex post*), un questionnaire et un débriefing collectif. L'outil a ainsi été mis en place en 2017-2018 pour évaluer les impacts d'un cours de trois mois sur la gestion intégrée des ressources en eau avec cinq groupes d'étudiants en première année de master.

Les résultats ont montré que l'apprentissage des trois capacités évaluées (prendre la parole devant un groupe, faire un diagnostic collectif et créer et mettre en place des règles de gestion) était très divers. Après trois mois de cours, elles n'avaient pas toujours augmenté dans les groupes (impact attendu) et parfois même diminué !

Le cours, mais aussi la sociabilisation des étudiants ailleurs et hors des murs de l'université, ont été cités comme les principaux facteurs ayant influencé les capacités individuelles et collectives des étudiants à travailler ensemble.

Ce cas d'étude a ainsi permis de mieux comprendre comment se forment et évoluent des apprentissages politiques ou organisationnels au cours du temps (Loudin, 2019).



© S. Loudin

3 CappWag, un outil pour évaluer des apprentissages et des capacités.

Conclusion

Une démarche participative est toujours riche d'apprentissages : c'est une raison de plus pour s'y engager pleinement. C'est même parfois le principal objectif visé par les porteurs de projet.

La situation d'enquête individuelle et collective constitue une expérience formatrice, à la fois pour les participants, mais aussi pour les commanditaires, ainsi que les accompagnants, qui peuvent contribuer à la co-conception de la démarche, à sa mise en œuvre ou encore à son évaluation.

Les apprentissages dépendent néanmoins de plusieurs facteurs. Le premier facteur est temporel : une mobilisation sur le long terme (comme dans l'exemple du SAGE Drôme : deux ans) peut permettre des transformations plus intenses qu'une démarche ad hoc et limitée dans le temps (comme le cas de la conférence de citoyens : trois week-ends et deux journées de restitution). De plus, les connaissances et les compétences initiales des participants ont également des conséquences sur les types et parcours d'apprentissages. Au cours de nos expériences, nous avons par exemple observé qu'un participant qui, de par son engagement associatif connaît déjà le fonctionnement de l'action publique et l'art de négocier, se familiarisera plus facilement avec le fonctionnement des politiques de l'eau et se sentira à l'aise dans un format d'atelier favorisant le débat. C'est pourquoi les caractéristiques sociologiques du public mobilisé (formation initiale, profession, engagements, expériences antérieures de participation, etc.) sont une donnée importante à prendre en compte quand on cherche à favoriser et/ou à évaluer les apprentissages. À cet égard, on notera l'importance du rôle et des compétences des animateurs et des accompagnateurs, ainsi que des outils qu'ils mobilisent, pour créer les situations les plus favorables à la transformation des savoirs, selon la diversité et les inégales aptitudes des participants. Dans les exemples présentés, des professionnels de la participation ont parfois été sollicités pour leurs compétences en matière de facilitation (Ifrée, Lisode). Ils contribuent à la pédagogie des supports, des exposés ou des visites, facilitent les échanges et veillent à la participation de tous,

notamment en prenant en compte les rapports de force préexistants entre participants. Enfin, ces transformations engendrent des effets de long terme ; elles méritent des observations, non seulement pendant et après le dispositif, mais également bien après la fin du dispositif participatif. Les cinq exemples présentés montrent que cette évaluation des apprentissages peut être menée par une diversité d'acteurs (chercheurs, groupe pilote du projet, les participants eux-mêmes) et en mobilisant différentes méthodes. Cela ne peut être rendu possible qu'avec une anticipation des ressources nécessaires dès la conception du dispositif. La question des apprentissages s'intègre tout à fait dans le suivi-évaluation d'une démarche participative. Certaines des méthodes proposées dans l'article de Hassenforder et Ferrand (pages 90-95 dans ce numéro) sont adaptées à cet objectif. Gardons en tête que les acquis d'une expérience seront d'autant plus forts qu'ils sont identifiés par les acteurs eux-mêmes. Il est donc important, même si l'on fait appel à une personne extérieure, de partager cette évaluation avec l'ensemble des participants, et de leur permettre un retour réflexif sur ce qu'ils ont acquis en tant qu'individus, et en tant que groupe constitué. Apprendre à apprendre, apprendre à prêter attention à ce qu'on apprend, pour quoi et comment on apprend, est un important ressort d'apprentissage, quel que soit le sujet concerné. ■

Les auteurs

Laura SEGUIN, Patrice GARIN et Emeline HASSENFORDER

G-EAU, INRAE, CIRAD, AgroParisTech, IRD, Montpellier SupAgro, Univ Montpellier, 361 Rue Jean-François Breton, BP 5095, F-34196 Montpellier Cedex 5, France.

✉ laura.seguin@inrae.fr ✉ patrice.garin@inrae.fr

✉ emeline.hassenforder@cirad.fr

Sabine GIRARD

Univ. Grenoble Alpes, INRAE, LESSEM, F-38000 Grenoble, France.

✉ sabine.girard@inrae.fr

Sarah LOUDIN

Actéon Environnement, 5 Place Ste-Catherine, F-68000 Colmar, France.

✉ sarah.loudin@gmail.com

EN SAVOIR PLUS...

- ✉ **BARATAUD, F., ARRIGHI, A., DURPOIX, A.**, 2015, Mettre cartes sur table et parler de son territoire de l'eau : un (en)jeu pour les acteurs ?, *Vertigo - La revue électronique en sciences de l'environnement*, 15, 3, ✉ <http://journals.openedition.org/vertigo/16766>
- ✉ **FERRAND, N., GIRARD, S., HASSENFORDER, E.**, 2018, *Implementation & results of monitoring and evaluation methods. Participatory processes for strategic planning of five alpine rivers. Spare Project*, final Report, DT132, 106 p., ✉ https://www.alpine-space.eu/projects/spare/downloads/last-publications-from-boku/spare_implementation-and-results-of-monitoring-and-evaluation-methods.pdf
- ✉ **FREDIANI, A.A.**, 2015, "Participatory Capabilities" in *Development Practices*. Development Planning Unit, The Bartlett, University College London.
- ✉ **GARIN, P., GIRARD, S., HONEGGER, A., DEGACHE, A., GOUTON, C., PELLEN, M.**, 2018, *Mesurer les apprentissages issus de dispositifs participatifs par les représentations sociales et territoriales: l'exemple de l'eau potable et de sa vulnérabilité au changement climatique*, Rapport final de l'opération n° 45-2010, Programme ZABR, 155 p. + annexes, ✉ <https://hal.inrae.fr/hal-02608366>
- ✉ **LOUDIN, S.**, 2019, Can we use a social experiment to assess the impact of participatory processes for water management? Studying a generic method tackling the evaluation of capabilities, Thèse de doctorat en sciences de l'eau, Paris: ABIES, ✉ <https://www.theses.fr/s211236>
- ✉ **REED, M.S., EVELY, A.C., CUNDILL, G., FAZEY, I., GLASS, J., LAING, A., NEWIG, J., PARRISH, B., PRELL, C., RAYMOND, C., STRINGER, L.C.**, What is social learning ?, *Ecology and society*, 15 (4), ✉ <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/resp1/>
- ✉ **SEGUIN, L.**, 2020, *Apprentissages de la citoyenneté. Expériences démocratiques et environnement*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 360 p.
- ✉ **SEGUIN, L., BIRMANT, F., LETOURNEL, G., BONIFAZI, M., BARATAUD, F., ARRIGHI, A., GUICHARD, L., BOUARFA, S., ROGER, L., ROYER, L., HUREAU, D., ROUGIER, J.-E., MELION-DELAGE, R., BONTOUX, C., BERTHOME, B., TOURNEBIZE, J.**, 2018, *Projet BRIE'EAU : une démarche participative pour repenser ensemble un territoire de grandes cultures*, *Agronomie, Environnement & Sociétés*, vol. 8, n°2, p. 157-169, ✉ <https://agronomie.asso.fr/aes-8-2-21>
- ✉ **TALPIN, J.**, 2011, *Schools of democracy. How ordinary citizens (sometimes) become competent in participatory budgeting institutions*, Colchester, ECPR Press, 252 p.
- ✉ **WEBLER, T., KASTENHOL, H., RENN, O.**, 1995, Public Participation in Impact Assessment: A Social Learning Perspective, *Environmental Impact Assessment Review*, 15 (5), p. 443-463.

6

7

Revue du PNR.

Le tracé de la rivière Drôme est changeant

Belle contrast paysage (plais/mbr)

Les castors attaquent les arbres fruitiers

En conseil on l'interprète dans l'Antiquité

Lond Ant avec les gales

Lond Ant avec Gales

Le tracé de la rivière Drôme a pu le statut de parc (cours et dérivé)

L'eau des rivières est polluée (Pastreus etc...)

- Jampe - Apicid - jantuleid

En me fait pas réviser. Les cours d'eau en chemin. Sur des chemins, sur toute leur longueur.

Et Raron Beys

- Bange Artificial en été - Bantman

Non culture japonaise - Rejet Rlyus

peu de partage de la rivière



Un atelier participatif pour récolter les avis et les propositions d'actions des citoyens et des habitants dans le cadre de la révision du schéma d'aménagement et de gestion des eaux de la rivière Drôme.