

CLARIFIER LES REPRÉSENTATIONS DES PARTENAIRES DE L'ÉDUCATION RELATIVES À L'ENVIRONNEMENT

Francine Boillot-Grenon

L'ouverture partenariale des projets d'éducation relative à l'environnement renforce les difficultés de collaboration entre des acteurs éducatifs de plus en plus nombreux et hétérogènes. Ces difficultés mettent en visibilité la nécessité des démarches de clarification des positionnements des partenaires, qui, seules, favorisent le dialogue multipartenarial et la définition d'un projet précis et évolutif. Ma recherche doctorale m'a amenée à définir un cadre de référence spécifiquement destiné à soutenir une telle démarche de clarification dans un projet d'éducation relative à l'environnement. Ce cadre relève, de façon caricaturale, les divers positionnements partenariaux possibles, leurs dérives et leurs atouts potentiels. Ma restitution concerne ici l'analyse théorique de trois types de représentations fortement mises en jeu : celles opérant autour du statut du progrès scientifique, du rapport homme-nature et de la définition de l'environnement. Elle situe plusieurs exemples d'utilisation concrète de ces repères lors d'une démarche de clarification individuelle et collective.

l'éducation relative à l'environnement (ERE) possède, avec l'environnement, un des vecteurs les plus puissants de pénétration de la science dans la culture

En l'espace d'une quarantaine d'années, les enjeux de la culture scientifique et technique ont considérablement resserré les liens entre l'éducation scientifique et la société. À l'intérieur de cette dynamique, les pratiques de l'éducation relative à l'environnement (ERE) se sont également renforcées. L'environnement est aujourd'hui un des vecteurs les plus puissants de pénétration de la science dans la culture (C. Limoges, P. Doray, 1994). Les sciences environnementales s'immiscent, de façon originale, dans les domaines du privé et du sacré. Elles sont ainsi soumises à une quantité de pressions et d'influences émanant des valeurs et des modes de vie (J. Ravetz, 1992). De fait, l'ERE s'exprime à travers une diversité de courants révélatrice de la dimension, de la complexité et des tensions de son champ (L. Sauvé, 1991). Ses stratégies pédagogiques sont considérées actuellement comme bien définies (A. Giordan *et al.* 1992) et sa définition très globalisante (L. Sauvé, 1991, 1994) tend à rassembler de plus en plus de partenaires. Mais si cette ouverture favorise, par principe, l'expression d'un projet d'ERE idéal, elle renforce les difficultés de collaboration entre des acteurs fort hétérogènes (1)

(1) Une analyse de l'expression de l'ERE dans les systèmes scolaires des pays francophones de l'hémisphère nord indique qu'il existe bien d'autres types d'obstacles à l'expression de l'ERE, notamment dans le système français qui offre comparativement peu de possibilités à ses enseignants de mener des projets longs, pluridisciplinaires et ouverts sur l'extérieur (F. Boillot-Grenon, 1994).

les difficultés de collaboration entre des partenaires de plus en plus nombreux et hétérogènes rendent nécessaires les démarches de clarification

et elle rend de plus en plus nécessaires les démarches de clarification partenariale.

Je m'attacherai, ici, à proposer un éclairage théorique et pratique sur les outils destinés à soutenir une démarche de clarification des représentations (2) potentiellement présentes chez les partenaires d'un projet d'ERE. Cet éclairage est issu de ma recherche doctorale. Elle a porté, en effet, sur l'élaboration d'un protocole évaluatif destiné à définir, encadrer et optimiser la conception d'un livre-jeu de science-fiction d'ERE, lui-même opérant au cœur d'un projet réunissant un partenariat différencié (F. Boillot, 1996) (3). Mes travaux, placés au cœur de la polysémie de la notion et des enjeux de l'environnement, ont contribué à affirmer l'importance de l'élargissement de l'objet d'évaluation (4) et à proposer de nouveaux repères de clarification plus adaptés à l'ERE. Cet exposé concernera essentiellement les repères mis en jeu autour de la notion d'environnement. Ceux-ci s'inscrivent bien évidemment dans la dynamique plus large de la notion d'ERE. J'en situerai rapidement les grandes lignes.

1. L'ERE, UNE DÉFINITION EN PERPÉTUELLE NÉGOCIATION

Réunissons trois enseignants de disciplines différentes (par exemple, biologie, géographie et français), un animateur d'un CPIE (5), un scientifique d'un parc national, un animateur de CCSTI (6), un membre d'une association socioculturelle,... soit une préfiguration des nombreuses combinaisons partenariales possibles d'un projet d'ERE. Ces acteurs parlent tous d'environnement, d'éducation,... Ils partagent tous la même passion de l'éducation. Ils ont tous une expérience ancienne des pratiques d'ERE... Et pourtant, leur accord enthousiaste autour du même projet a toutes les chances d'être un faux consensus.

En effet, de nombreux chercheurs ont montré combien les façons d'associer le couple éducation-environnement étaient diverses et influaient sur la définition du projet. Suivant son origine, chaque partenaire va avoir tendance à privilégier une

-
- (2) Les représentations sont *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* (D. Jodelet, 1991).
 - (3) Il réunissait notamment partenaires étatiques et privés, mondes de l'éducation formelle et informelle.
 - (4) Mes travaux avaient pour point de départ plusieurs protocoles évaluatifs issus de la didactique des sciences (A. Giordan, 1987 ; J. Guichard, 1990 ; A. Giordan *et al.*, 1993).
 - (5) CPIE : Centre Permanent d'Initiation à l'Environnement
 - (6) CCSTI : Centre de Culture Scientifique, Technique et Industrielle

chaque
partenaire
privilegie
différemment
les finalités
éducatives,
environnementalistes
ou disciplinaires
de l'ERE

des finalités en tension dans un projet d'ERE. Rappelons que L. Lucas (1981, cité par L. Sauvé, 1991) en distingue trois :

- la finalité environnementaliste (l'environnement est le but de l'apprentissage ; l'ERE vise surtout le pouvoir-faire et le vouloir-faire pour la réalisation d'actions en faveur de l'environnement) ;
- la finalité disciplinaire (l'environnement est l'objet de l'apprentissage et l'ERE vise un simple partage de connaissances et d'habilités) ;
- la finalité éducative (l'environnement est lieu et agent éducatif ; l'ERE vise surtout le savoir-être et utilise l'environnement comme simple support de stratégie pédagogique, milieu et ressource d'apprentissage personnel).

Ce rapport de force constant entre finalités environnementaliste, disciplinaire et éducative souligne la nécessité d'une clarification globale et ouverte, et notamment celle d'une clarification des notions d'éducation, d'environnement et du couple éducation-environnement. Je proposerai ici des guides de clarification plus précisément adaptés à la notion d'environnement.

le flou consensuel du
partenariat et le
manque fréquent
de clarification
individuelle
imposent au
préalable
la reconnaissance
de la diversité
des représentations
en présence

Mais auparavant, je reviendrai sur un obstacle majeur à l'appropriation de cette réflexion. Pour les partenaires d'un projet d'ERE, l'environnement semble être une définition partagée. Le maintien de ce flou consensuel est non seulement favorisé par le manque fréquent de clarification individuelle et collective en amont d'un projet (D. Jacobi, B. Schiele, 1988) (7) mais aussi par la forte volonté d'engagement associée généralement aux pratiques d'ERE. Le but domine l'objet et l'urgence de l'action impose l'évidence et la rapidité d'un accord partenarial. Mais ce faux consensus peut rapidement entraîner des dysfonctionnements voire des ruptures de dialogue lors de la mise en œuvre du projet. La découverte de l'existence même de la diversité des représentations des partenaires est donc un préalable indispensable à toute collaboration et à toute réflexion plus approfondie sur les dynamiques de cette diversité. J'aimerais donc témoigner de l'intérêt d'un exercice simple d'animation et d'introduction.

2. UN TEST POUR PRENDRE CONSCIENCE DE LA DIVERSITÉ DES REPRÉSENTATIONS SUR L'ENVIRONNEMENT

Ce test s'appuie sur une enquête de P. Chapuy (1982, cité par J. Theys, 1993) auprès de 400 acteurs intervenant dans le

(7) *La pratique vulgarisatrice ne fait pas ou très peu l'objet d'une distanciation de la part des vulgarisateurs eux-mêmes. C'est une pratique qui semble se suffire à elle-même sans autre justification que sa production* (D. Jacobi, B. Schiele, 1988).

domaine de l'environnement. Le document 1. montre les classements des mots-clés obtenus dans les réponses à la question : *"Qu'évoque pour vous la notion d'environnement ?"*

Document 1. Définir l'environnement à partir de plusieurs mots-clés et de quatre sections – Test F. Boillot, 1996 (d'après P. Chapuy, 1982)

A. Discours des spécialistes (pollution/nature) : pollution, toxiques, risques, déchets, air-eau, nature, écologie, ressources, faune-flore-espèces, milieu naturel, écosystème, biosphère.

B. Discours liés à la morale : équilibre, limite, conservation, prévention, antigaspillage, éthique du vivant, préservation de la vie, pureté, retour à la nature, convivialité, solidarité-génération futures, développement durable, patrimoine, long terme, bien-être.

C. Discours liés au cadre de vie quotidien : bruit, nuisance, cadre de vie, conditions de vie, vie quotidienne, paysages, espaces verts, confort, encombrement, propreté, hygiène, sécurité, salubrité, qualité de vie, voisinage, congestion, stress.

D. Discours politiques et sociaux : aliénation, autonomie, civisme, priorité aux besoins collectifs, bien commun, contrôle social de la décision, autogestion, écodéveloppement, modes de vie alternatifs, participation, responsabilité, démocratie locale, solidarités de voisinage.

ce test est avant tout un outil d'animation pour introduire l'analyse approfondie des représentations en jeu

Le test nécessite de ne commencer aucun débat collectif et de ne donner aucun apport préalable concernant la définition de l'environnement. Les participants reçoivent chacun un feuillet sur lequel sont imprimés les mots-clés issus du test de P. Chapuy. Ces mots sont inscrits dans le désordre et rien ne mentionne leur appartenance à une section. Il est proposé à chacun de choisir les dix mots-clés, qui représentent le plus, à leur sens, le terme environnement, puis de hiérarchiser les mots de la sélection de 1 à 10, 1 étant le mot le moins important (8). Ensuite, il convient de faire apparaître le tableau de P. Chapuy (document 1.). Chacun repère les sections concernées par son choix puis totalise les points obtenus dans chaque section. Par exemple, un participant peut avoir choisi deux mots appartenant à la section morale. Il les a classés respectivement n° 4 et n° 2. Le total pour la section morale est donc de 6. Certaines sections peuvent ne pas avoir de mots choisis donc elles obtiennent 0. Ces résultats sont ensuite reportés sur un graphique dont les axes représentent les quatre sections. Les totaux sont reportés sur chaque axe et les points sont reliés entre eux (cf. document 2.).

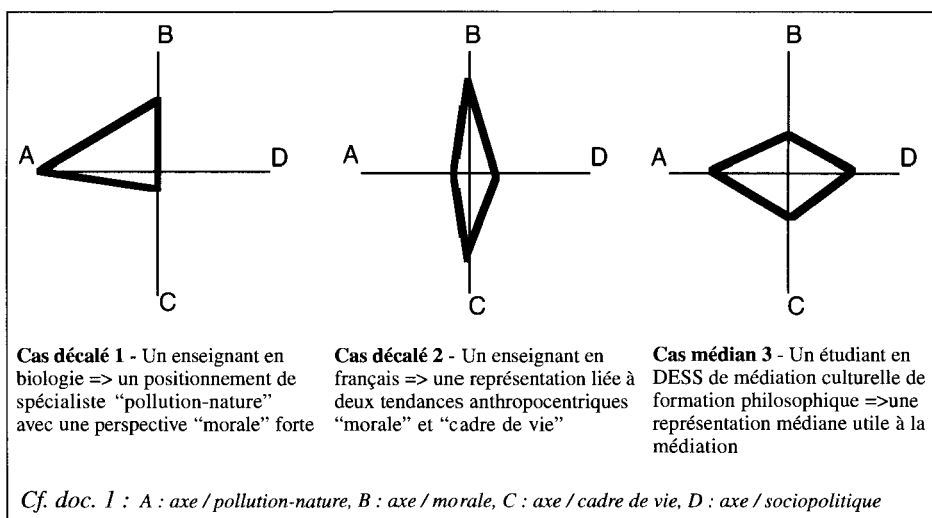
Il est important de pouvoir montrer au groupe les courbes de l'ensemble des partenaires en les restituant côte à côte (9). La diversité s'exprime en général facilement. Les personnes vivent quelquefois mal leur différence car le fait de ne pas

-
- (8) Attention, cette règle est à préciser fortement ; il est très fréquent d'avoir dans le groupe une personne qui comprenne une hiérarchisation contraire et place le 10 comme le point moins important.
- (9) Il est possible de mettre sur un même graphique la représentation de quatre personnes en les différenciant.

chaque cas décalé apporte au groupe une spécialité, un axe d'approfondissement original

avoir obtenu de point dans une section particulière peut être vécu comme une faute, une absence de connaissances ou de valeurs. Le débat sur la diversité des représentations peut s'engager. Sur la base des disparités apparues, un premier constat s'impose sur la reconnaissance d'un faux consensus et de son danger, et sur le besoin d'une clarification individuelle et collective des différents acteurs. Ensuite, il est intéressant de s'interroger sur les cas décalés, c'est-à-dire sur les personnes dont la représentation graphique privilégie fortement un axe par rapport à un autre. Cela permet de valoriser la diversité en soulignant combien chaque cas décalé apporte au groupe un axe d'approfondissement original.

Document 2. L'environnement selon plusieurs mots-clés et quatre sections
Test destiné à la mise en visibilité de la diversité des représentations
(F. Boillot, 1996, d'après P. Chapuy, 1982)



Ce constat permet d'enclencher une réflexion commune autour de plusieurs points comme :

- l'appauvrissement d'un groupe formé uniquement avec des acteurs aux représentations "médianes" ;
- les stratégies de partenariat à mettre en œuvre à l'intérieur du groupe (qui est complémentaire de qui ?) ou à l'extérieur (quel nouveau partenaire devrait être sollicité pour renforcer le projet ?) ;
- l'apport des cas médians potentiellement médiateurs, aptes à traduire, à aller vers les différences, à structurer le projet ;
- les difficultés de dialogue inhérentes aux disparités et les efforts réciproques de compréhension et de traduction à mettre en œuvre ;
- l'apport d'une clarification personnelle par une recherche plus diversifiée et une pensée plus ouverte ; etc.

chaque cas
médiat est
potentiellement
apte à rassembler
les différences et à
structurer le projet

Ce test n'a bien sûr aucune valeur vérifiée. Il en aurait avec d'autres types de sélection comme celle opérée par une comparaison systématique, mot par mot. De même, la liste de mots correspond à un milieu d'experts et nécessiterait d'être précisée par un travail de définition plus approfondie. Toutefois, ce test fonctionne relativement bien, notamment quand l'origine des participants est hétérogène. Je l'ai expérimenté depuis trois ans dans des milieux divers (10). Les résultats obtenus auprès des participants sont fréquemment mis en corrélation avec des cultures et des formations individuelles. Je citerai trois exemples possibles. Dans le cas d'un groupe pluridisciplinaire d'enseignants, le professeur de biologie a tendance à privilégier l'axe "pollution-nature" au détriment de l'axe "politique et social". Et le professeur de français va avoir une vision relativement médiane (document 2). Mais tous les participants auront en commun une perspective "morale" affirmée sans doute associée à leur profession éducative. Dans le cas d'un groupe d'étudiants en médiation culturelle (cas d'une origine liée à la philosophie et à la politique), les propositions sont toutes très semblables et relativement médianes (document 2). Enfin, dans le cas d'une équipe pédagogique d'un musée de sciences naturelles, les propositions privilégient l'axe "pollution-nature", l'axe relatif à la "morale" est bien représenté tandis que les axes "sociopolitique" et "cadre de vie" ne sont privilégiés que dans deux à trois cas sur une vingtaine.

Ce test est un bon outil d'animation et d'introduction d'une réflexion sur les diversités des représentations et sur l'utilité d'une clarification à l'intérieur du groupe mais aussi avec les partenaires extérieurs potentiels. Mais il n'est, bien sûr, pas suffisant pour comprendre les mécanismes en jeu, pour effectuer profondément une analyse individuelle et collective et pour enfin négocier une définition de l'environnement partagée. Ces étapes requièrent d'autres apports sur, notamment, les représentations en jeu et leur influence sur le positionnement de chaque partenaire.

3. POUR UNE COMPRÉHENSION DES REPRÉSENTATIONS ENVIRONNEMENTALES EN JEU

Définir, de façon consensuelle, le mot "environnement" est une véritable gageure. J. Theys (1993) ne parle-t-il pas de *confusion, de trop plein sémantique* et B. Latour (*et al.*, 1991)

(10) Ce test est fait depuis 1996 soit auprès : de groupes d'enseignants (formateurs en ERE, rectorat de Nice), d'étudiants de DESS de médiation culturelle (Faculté des lettres de Nice), de DESS de gestion de l'environnement (Faculté des sciences de Nice), de DESS de missions et démarches d'évaluation (Faculté des lettres d'Aix en Provence) ; de chargés de projet muséologique (Grande galerie du Muséum d'histoire naturelle de Paris)...

les définitions de l'environnement, de l'éducation et de l'ERE découlent d'une négociation partenariale permanente liée à un contexte spatio-temporel déterminé et aux systèmes de sens privilégiés

trois types de représentations sont particulièrement mis en tension : le statut du progrès scientifique, le rapport homme-nature et la définition de l'environnement

de l'impossibilité de *l'unification des environnements*. Dès lors, le projet naîtra non pas d'une définition de l'ERE dite de référence mais d'une définition fluctuante et négociée dans un contexte et dans un temps donnés. J. Theys (1993) situe d'ailleurs la définition de l'environnement au centre d'une *négociation sociale permanente sur les frontières entre "espace public et espace privé", "culture et nature", "logique technique et logique du vivant", "monde des systèmes" et "monde vécu"*. Dans le même esprit, L. Sauvè (1991, 1994) définit l'environnement d'abord comme *une réalité essentiellement contextualisée* qui sera précisée à l'aide de plusieurs repères dont *ceux de la perspective et de l'objectif global en fonction desquels cet environnement particulier est considéré*. De fait, l'environnement se définit, *au moins autant par des finalités, des "systèmes de sens" que par un champ de problèmes ou une liste d'objets, comme il est habituellement présenté* (J. Theys, 1993).

Dès lors, un projet d'ERE nécessite une démarche volontaire de clarification des représentations environnementales en interaction : celles du concepteur, de ses partenaires scientifiques, techniques, économiques, politiques et éducatifs et de ses publics. Ma recherche doctorale m'a amenée à dégager trois grands types de représentations environnementales. Ces types sont des indicateurs des dynamiques qui entrent en conflit dans le processus de négociation, de conception et de gestion du projet. Ils concernent les représentations mises en jeu autour du statut du progrès scientifique et technique, du rapport homme/nature et de la définition de l'environnement (F. Boillot, 1996). Il est important de noter que ce cadre de référence a été plus spécialement adapté à l'analyse partenariale mais qu'il est complémentaire d'un autre cadre d'évaluation plus précisément axé sur l'analyse des publics que je ne pourrai pas développer ici (11).

3.1. La représentation du statut du progrès scientifique et technique

La représentation du progrès scientifique et son degré de remise en cause peuvent s'exprimer de façon très antagoniste dans un projet multipartenarial d'ERE. Un éclairage historique nous en donne l'explication. En effet, le progrès associé au prélèvement des ressources a changé progressivement de statut : *...de positif car à l'origine de la culture matérielle (industrie, art...) et de l'ordre social (égalité des droits par opposition aux inégalités naturelles), il devient négatif car associé à une destruction* (J. Davallon, G. Grandmont,

(11) Cette analyse fait notamment appel à des repères liés aux niveaux d'appréhension spatio-temporelle, analytiques et/ou systémiques des thématiques environnementales et aux niveaux d'implication personnelle et collective plus ou moins proches d'un réel passage à l'acte (F. Boillot, 1996).

les représentations oscillent entre une adhésion à une science toute puissante (positivisme), à une technoscience encadrée (développement durable) et à une technoscience néfaste (catastrophisme et/ou montée de l'irrationnel)

B. Schiele, 1992). Dans son sens le plus global, l'idée de progrès renvoie aujourd'hui à un humain gestionnaire et responsable, et interroge une nature "économiste". Cette idée est précisée actuellement par la notion de "développement durable" (12). Cette évolution historique explique la présence simultanée d'une gamme étendue de représentations du statut du progrès scientifique et technique. Elles oscillent entre une adhésion à une technoscience toujours bienfaitrice et toute puissante (positivisme), une technoscience encadrée (développement durable) ou une technoscience néfaste voire funeste (catastrophisme et montée de l'irrationnel).

Nous remarquerons que cette mutation est fondatrice des objectifs des pratiques actuelles d'éducation et de culture scientifiques et techniques européennes qui visent à *permettre à la conscience citoyenne de ne pas se laisser déborder par la compétence technique* (J.-M. Levy-Leblond, 1993). Elle agit aussi au niveau des objectifs éducatifs qui ne sont plus uniquement soumis à un quelconque apport qualitatif et quantitatif de savoirs scientifiques mais qui sont sous-tendus par une mise en responsabilité de la science vis-à-vis de la société. À l'inverse, cette perspective critique et citoyenne tend, dans la pratique, à inscrire l'éducation scientifique et l'ERE dans un climat anxigène. Or cela risque d'induire une certaine banalisation de leurs questionnements comme s'en inquiète J.-L. Martinand (1991). L'usage d'un certain catastrophisme peut aussi *attiser les pulsions de mort* (D. Lecourt, 1994) et finalement nuire fortement à l'acte éducatif et à ses finalités (L. Sauvé, 1991, 1994). La diabolisation de la science peut aussi renforcer un raisonnement affectif et irrationnel de plus en plus présent. De fait, l'expression équilibrée d'une éducation scientifique et environnementale nécessite une clarification approfondie des partenaires et des pratiques.

Pour exemple, les partenaires liés historiquement à la culture scientifique et technique (par exemple, les CCSTI, certains médiateurs culturels) émergent souvent du mouvement de questionnement éthique de sciences dures comme la physique et la chimie (13). Ces partenaires ont donc souvent un rapport critique, social et citoyen aux sciences. Leurs actions revendiquent plus facilement non pas le partage du savoir scientifique (qui fait référence à l'image positiviste et élitiste d'un savant qui déverse son savoir à un ignorant) mais le *partage de l'ignorance* (P. Sormany, 1983),

(12) Le développement durable (ou soutenable) est un *développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs* (Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement, CMED, 1988).

(13) Les physiciens ont fait plus rapidement connaissance avec "le péché" en mettant au point la bombe atomique comme le souligne R. Oppenheimer. De fait, leur questionnement éthique a été plus précoce. Par contre celui des disciplines biologiques commence à peine avec le débat sur la bioéthique.

réfèrent à une science “humaine” avançant par essais et erreurs, consciente de son savoir mais aussi de ses limites et de ses responsabilités.

À l'inverse, les partenaires scientifiques disciplinaires issus d'une équipe de recherche (d'un organisme privé, d'un parc national, d'une université, etc.), voire un enseignant de sciences physiques ou biologiques, voire un médiateur naturaliste, sont plus étroitement ancrés dans le monde de leur recherche et de leur discipline. Ils ont tendance, par culture et par profession, à peu contextualiser socialement et politiquement leurs réflexions et leurs pratiques. La science garde une place dominante et les pratiques de vulgarisation privilégient les apports disciplinaires avec peu de débat et de perspective socioculturelle et politique. Les pratiques sont plus facilement des études de milieu, des démonstrations de phénomènes, des expérimentations.

Enfin, dans tous les cas, les représentations sont modulées en fonction de leur inscription dans un groupe social déterminé. Dans une association scientifique militant en faveur de l'environnement ou dans un organisme de recherche qui trouve son développement économique grâce à la résolution des risques environnementaux, la représentation d'une science peu mise en question socialement peut souvent être conjuguée avec un certain catastrophisme. Par contre, lorsque les organismes de recherche ou les associations ou encore les centres de culture scientifique sont financés par de grands groupes économiques liés à la technoscience, le catastrophisme est souvent modéré et la science magnifiée.

Ces cas ne sont, bien sûr, que des tendances fortement caricaturales. Tous les cas de figures sont possibles. Encore une fois, le plus souvent, nous composons et affinons tous un mélange hétéroclite de ces représentations tout au long de notre histoire personnelle et sociale, les positionnements sont bien repérables chez les praticiens et les chercheurs. L'encadrement didactique et éthique du projet nécessite la reconnaissance à la fois des atouts des représentations les plus actuelles d'une science mise en question (comme les nouvelles données du rapport culturesciences, les pratiques innovantes et pertinentes liées notamment à la citoyenneté ou encore à des types d'apprentissage plus fondamentaux, etc.) et de leurs dérives potentielles (comme l'expression du positivisme ou à l'inverse, celle de l'irrationnel ou encore celle du catastrophisme).

nous composons un mélange hétéroclite de ces représentations tout au long de notre histoire personnelle et sociale

l'encadrement éthique et didactique du projet nécessite la reconnaissance des atouts et des dérives potentielles des représentations en présence

3.2. La représentation du rapport homme-nature

Lié étroitement au précédent, ce deuxième repère concerne une question immuable : l'homme est-il un être supérieur dominant la nature ou un être vivant comme un autre intégré aux grandes lois naturelles ? Ce questionnement est à l'origine de tensions majeures existant entre les acteurs de l'environnement. Par exemple, la nature peut être sujet de droit, égale voire supérieure

la nature a
un nouveau statut
biunivoque,
tour à tour être
fragile et menacé
et entité qui
échappe
à l'homme

à l'homme, comme l'énonce M. Serres (1990). À l'inverse, la nature peut n'être qu'un outil au service de l'homme, outil qui ne saurait être élevé au rang de partenaire dans une relation contractualisée (L. Ferry, 1992) (14). Cette dernière vision anthropocentrique très ancienne d'une nature à dominer, étroitement liée à des préceptes judéo-chrétiens, est très représentée. Mais elle est actuellement contestée du fait même des impacts des actions humaines sur la nature et de leurs conséquences sur l'homme (J.-M. Drouin, 1991). Cette dégradation dommageable pour l'homme lui-même et certaines manifestations naturelles incontrôlables mettent à mal la reconnaissance d'une maîtrise humaine. Ce mouvement va d'ailleurs de pair avec l'effritement du positivisme que nous venons de situer. La nature a dès lors un nouveau statut biunivoque : tour à tour être fragile et menacé, et entité qui échappe à l'homme (J. Davallon, G. Grandmont, B. Schiele, 1992). Dans le même ordre d'idée, E. Morin (1992) parle d'un double pilotage, l'homme pilotant la nature et celle-ci à son tour pilotant l'homme. J. Theys et B. Kalaora (1992) précisent ce point de vue en remarquant que *le combat de l'homme n'est plus entre lui et la nature, mais avec lui-même avec enjeu final de survie pour les deux*. Dans la représentation la plus actuelle et la plus globalisante dite du *double décentrement* (J. Davallon, G. Grandmont, B. Schiele, 1992), l'homme n'apparaît donc plus au centre de la nature ni même en face d'elle ; il se représente à la fois *audedans et audehors d'elle* ; cela induit la reconnaissance d'une *double appartenance de l'homme : naturelle comme animal biologique, culturelle comme humain capable de connaître et de maîtriser* (J. Davallon, G. Grandmont, B. Schiele, 1992).

Les partenaires de l'ERE sont susceptibles de s'exprimer à travers une gamme large de représentations dans laquelle l'homme occupe une situation différente vis-à-vis de la nature : il est soit dominant (par exemple, chez les enseignants issus des sciences humaines ou encore les médiateurs de la culture scientifique et technique), soit dominé (chez les enseignants d'écologie ou les scientifiques ou les muséologues naturalistes mais aussi chez les acteurs liés à certaines formes d'art ou de philosophie) ou encore en situation récursive avec elle (chez les mêmes acteurs ayant ouvert leur perspective ou encore chez les écogestionnaires, etc.). Bien sûr, tous les possibles sont là aussi à l'œuvre et de façon moins caricaturale. Les représentations du statut du progrès scientifique et technique et du rapport homme-nature sont souvent très liées (15). Un travail collectif de

(14) *L'homme est le maître, la nature l'humble servante...* (L. Ferry, 1992).

(15) Par exemple, dans les extrêmes, une représentation positiviste du statut d'un progrès scientifique et technique tout puissant va souvent de pair avec une représentation d'une nature asservie par l'homme. Ou encore une négation totale du progrès scientifique est associée avec une vision intégrée de l'homme et de la nature. Mais les positionnements médians existent en nombre et s'expriment souvent avec intelligence et dialogue.

le travail de clarification peut conduire chacun à se reconnaître tout ou partie dans la représentation récursive la plus globalisante du rapport homme-nature

clarification de la diversité de ces représentations peut conduire chacun à se reconnaître tout ou partie dans la représentation récursive la plus globalisante du rapport homme-nature. Là-aussi, chaque position peut être critiquée de façon constructive, c'est-à-dire valorisée dans ses apports spécifiques au groupe mais aussi questionnée vis-à-vis de ses besoins complémentaires et de ses dérives à encadrer.

3.3. Les représentations opérant autour de la définition de l'environnement

La définition de l'environnement est une forme synthétique qui intègre les dynamiques des deux types précédents : le statut du progrès scientifique et le rapport homme-nature. Mais il était utile de les présenter séparément car tous deux sont souvent exprimés explicitement et ils influencent de façon déterminante les orientations du projet.

Globale, complexe, mouvante, la définition de l'environnement m'a imposé elle aussi de poser les bases d'une approche catégorielle très simplificatrice. La proposition de repères qui en a découlé est issue d'une analyse des travaux bibliographiques disponibles. En effet, de nombreux auteurs se sont essayés à dégager des lignes de force pour repérer les composantes de chacune et des définitions de l'environnement. J'ai été amenée à retenir particulièrement le travail de deux auteurs, J. Theys et L. Sauvé.

il a été retenu particulièrement le travail de deux auteurs...

Les travaux de J. Theys (1993) sont issus d'une importante étude visant à définir l'environnement et commanditée par le Ministère de l'environnement. Elle concerne surtout les définitions des acteurs proches de l'intervention scientifique, technique, administrative, économique et politique.

... J. Theys...

Les travaux de L. Sauvé (1991, 1994) émanent d'un remarquable travail doctoral visant à définir l'ERE à partir d'une analyse typologique des différents courants et pratiques européens et québécois. De fait, L. Sauvé s'intéresse à des acteurs plus liés à l'éducation mais très hétérogènes parce qu'opérant dans et hors les cadres institutionnels techniques et éducatifs.

... et L. Sauvé

J'ai retenu les travaux de ces auteurs (16) parce qu'ils convergent remarquablement alors qu'ils ont été faits dans des contextes très différents. À eux deux, ces auteurs ont aussi l'avantage de rassembler les partenaires d'un projet éducatif liés soit au montage économique, politique et social du projet soit à sa conception et à sa réalisation proprement

(16) J'ai également choisi les travaux de J. Theys (1993) et de L. Sauvé (1991, 1994) parce qu'ils sont les plus récents et parce qu'ils ont intégré les travaux antérieurs, notamment ceux de L. Goffin (1992).

dites. Par contre, ils approfondissent peu les représentations des apprenants d'un projet d'ERE puisqu'ils s'intéressent avant tout à des acteurs spécialisés dans ce champ (17).

Je présenterai la synthèse de l'analyse des propositions de ces auteurs en positionnant les trois types de représentations isolés par J. Theys (1993) et en intégrant, à chaque niveau, les six types correspondants décrits par L. Sauvé (1991, 1994) (18).

• *La représentation objective et biocentrique*

dans
la représentation
biocentrique et
objective, l'homme
est un être vivant
parmi d'autres et
l'environnement,
un système d'objets

Pour J. Theys, cette représentation est *biocentrique* parce qu'elle est axée sur la nature au sens large : l'homme y est un être vivant parmi d'autres. Elle est *objective* parce que l'environnement est un "système d'objets", série d'éléments biotiques, abiotiques, écosystémiques. Les partenaires biocentriques agissent surtout pour la conservation ou la connaissance de la nature... donc les approches scientifiques privilégiées sont les sciences de la nature et la philosophie de la connaissance. Nous retrouvons ici le type de L. Sauvé, "l'environnement nature" à *apprécier*, à *respecter*, à *préserver*... qui inclut une sous-représentation de *l'environnement naturel originel avec qui l'homme doit renouer des liens*. Les partenaires concernés sont les scientifiques, les défenseurs de la nature et certains médiateurs naturalistes (musée de sciences naturelles, parc naturel ou réserve, etc.) (19). Leurs pratiques pédagogiques sont centrées sur le "système d'objets" et présentent une faible contextualisation sociale et culturelle du savoir. L'environnement y est perçu essentiellement comme objet d'apprentissage (L. Lucas, 1980, 1981, cité par L. Sauvé, 1991). La finalité environnementaliste (le vouloir-faire pour l'environnement) et surtout la finalité éducative (le savoir-être) sont estompées au profit d'une finalité disciplinaire strictement liée à un simple partage de savoir scientifique. Cela nous renvoie au premier développement des pratiques d'ERE centrées en priorité sur des activités de type exposition ou découverte du milieu naturel, proches de l'inventaire ou de l'analyse des mécanismes écosystémiques. Ces pratiques sont d'ailleurs encore

la finalité de
transmission de
savoirs disciplinaires
domine ici
les finalités
environnementa-
listes et strictement
éducatives

(17) Nous avons vu que cette clarification a fait l'objet d'autres travaux (F. Boillot, 1996).

(18) Je n'ai pas retenu le septième type ajouté par P. Giolitto et de M. Clary (1994) qui individualisent un type appelé "environnement affectif" en raison de l'intervention de la subjectivité dans notre représentation du réel donc de l'environnement. Il me semble en effet, que ce constat opère pour toutes les représentations retenues et qu'il est à la base des démarches de prise en compte de l'apprenant prônées notamment par la didactique des sciences.

(19) Ces tendances sont caricaturales. Nous verrons qu'actuellement ces médiateurs évoluent en associant la représentation biocentrique à la représentation technocentrique qui valorise l'engagement en faveur de l'environnement

importantes même si elles sont rejetées en tant que véritables pratiques d'ERE, elles-mêmes plus globalisantes (20).

Il est intéressant de noter que L. Sauvé complète cette représentation biocentrique par deux autres courants. Le premier réfère à *la nature-utérus dans laquelle il faut entrer, par laquelle il faut renaître*. Les partenaires concernés sont artistes, poètes, philosophes, religieux... Ils proposent préférentiellement des activités de type immersion sensorielle (L. Sauvé, 1991, 1994). Le deuxième concerne *l'environnement biosphère où vivre ensemble et à long terme est*, selon L. Sauvé, *la perspective la plus globale de l'environnement nature* (au sens de biocentrique), l'environnement devient *un lieu d'unité des êtres et des choses, objet de la conscience planétaire, cosmique*. Les partenaires sont des philosophes, des humanistes, des visionnaires (L. Sauvé, 1991, 1994). Ces partenaires apportent de nombreuses nouvelles visions du monde comme, par exemple, celles de la "Terre-patrie" d'E. Morin et B. Kern (1993) ou de la théorie de Gaïa plus contestable qui reconnaît un écosystème Terre autorégulateur (J. Lovelock, 1986).

la représentation biocentrique apporte un respect de la nature, une reconnaissance de l'homme biologique, une conscience biosphérique et un outil d'étude naturaliste et scientifique

Nous retiendrons que d'un point de vue positif, les partenaires liés à la représentation biocentrique apportent dans le projet d'ERE, le respect de la nature dans sa totalité, la reconnaissance de l'homme biologique, une conscience biosphérique globale et un outil naturaliste et scientifique. Dans la société, la représentation biocentrique est bien représentée dans sa version naturaliste en raison de son utilité pragmatique pour l'expertise et la gestion du milieu naturel (J. Theys, 1993) et pour l'éducation scientifique au sens disciplinaire du terme.

D'un point de vue négatif, la version biosphérique peut, à l'extrême, conduire à minimiser la nécessité de l'écogestion voire de la responsabilisation individuelle et collective puisque la planète peut dans certains cas être "autorégulatrice". Les visions extrêmes peuvent aussi ici envisager comme négligeable la complète disparition de l'humanité. Selon J. Theys, ces discours idéologiques dévalorisent fortement l'ensemble de la représentation biocentrique toute entière (21) et expliquent qu'elle ne soit pas dominante dans notre société parmi les trois grands types de représentation retenus.

-
- (20) Il est intéressant de noter que le champ de la muséologie scientifique et technique a suivi la même évolution : d'un système de présentation d'objets à une exposition liée à une contextualisation socioculturelle des objets (J. Davallon, G. Grandmont, B. Schiele, 1992).
- (21) J'ai souvent noté une tendance à réduire le type biocentrique. Ainsi P. Giolitto et M. Clary (1994), sans doute guidés par une tendance anthropocentrique, dénoncent le biocentrisme en semblant ne le percevoir que par l'angle "nature-utérus" et en minimisant sa dimension scientifique écologique. À l'inverse, J. Theys (1993) ne fait aucune allusion au type "nature-utérus" mais privilégie l'angle scientifique directement opérationnel dans le champ de l'expertise propre à l'auteur.

• *La représentation subjective et anthropocentrique*

dans l'anthropocentrisme, l'environnement n'existe que quand l'homme est concerné alors que dans le biocentrisme, il existe des problèmes d'environnement en soi

Pour J. Theys, cette représentation est *anthropocentrique et subjective* car le sujet humain est premier et l'objet n'est déterminé que par la relation avec le sujet, relation qui peut être *l'usage, le prélèvement, le rejet, l'aménagement, l'accès, le voisinage et les relations symboliques* (B. Becharies, 1975, cité par J. Theys; 1993). Pour les partenaires anthropocentriques, l'environnement n'existe donc que quand l'homme est concerné et affecté alors que pour les partenaires biocentriques, il existe des problèmes d'environnement en soi (J. Theys, 1993). D'autre part, l'environnement ne se définit ici que par rapport à la culture des sujets et par rapport aux systèmes sociaux. Les partenaires anthropocentriques s'intéressent au "*monde vécu*" et *agissent essentiellement en faveur de la qualité de vie, l'utilité socio-économique, la mobilisation des ressources, la défense d'un certain patrimoine culturel...* Les approches scientifiques privilégiées sont les sciences de l'homme, de la psychologie à l'économie ; les partenaires impliqués en majorité, le ou les individus (au sens des usagers de J. Ellul, 1973, cité par J. Theys, 1993), le pouvoir politique, les acteurs socio-économiques ou encore pour l'éducation, certaines associations militantes (celles centrées sur un fort questionnement politique et social), les acteurs issus des sciences humaines (écomusée, musée de l'homme, médiateurs culturels, etc.) ou agissant sur le cadre de vie (les CAUE (22) centrés sur l'architecture, certains CPIE axés sur l'urbanisme et le développement culturel, etc.).

Je placerais en correspondance deux types de L. Sauvé : "*l'environnement milieu de vie*" et "*l'environnement communautaire*". Cette double proposition fait, en partie, écho à une dualité propre à l'environnement, *une ambiguïté fondamentale*, signalée aussi par J. Theys et basée sur les disparités d'échelle de temps et d'espace de l'appréhension d'une relation entre sujet et objet.

Dans un cas, l'environnement *de proximité et d'immédiateté* (J. Theys, 1993) concerne le ou les individus. Il correspond à "*l'environnement milieu de vie*" de L. Sauvé. L'individu interagit avec son cadre de vie quotidien et l'ERE visera ici à *développer un sentiment d'appartenance envers lui, à apprendre à le connaître, à l'aménager ; le sujet est créateur et acteur de son milieu.*

Dans une perspective plus large, l'environnement englobe et dépasse la perception strictement individuelle. Environnement communautaire, il est alors partagé par une collectivité et devient lieu de solidarité, de participation démocratique. Cette approche peut s'étendre à une mise en distance

(22) CAUE : Conseil pour l'Architecture, l'Urbanisme et l'Environnement.

maximum (J. Theys, 1993) et concerner un espace planétaire et les générations futures.

Ces représentations sont développées fortement par les partenaires issus de l'éducation populaire, de la géographie, de la sociologie, de la politique. Leurs pratiques d'ERE sont l'étude du milieu, la recherche-action, la résolution de problème communautaire (L. Sauvé, 1991, 1994). Ces pratiques où l'apprenant est *créateur et acteur de son milieu* sont en plein développement notamment grâce à la pédagogie de projet notablement promue à la fois par les réseaux de praticiens comme École et nature (1994) et par les chercheurs (L. Sauvé, 1991, 1994 ; A. Giordan *et al.*, 1992).

l'anthropocentrisme apporte une réflexion critique et prospective sur les aspects sociaux et politiques du projet, une reconnaissance de l'homme culturel et un savoir-faire particulier dans le champ éducatif

D'un point de vue positif, les partenaires anthropocentriques apportent, à l'inverse des partenaires biocentriques, une réflexion critique et prospective sur les aspects sociaux et politiques du projet, une reconnaissance de l'homme culturel et un savoir-faire plus approfondi dans le champ strictement éducatif. Mais poussée à l'extrême, une telle représentation *peut aussi réduire l'environnement à un thème d'éducation ou de communication sans liaison avec l'objet réel* (J. Theys, 1993), c'est-à-dire qu'elle peut oublier l'écosystème au seul profit du sociosystème. Si l'on reprend la classification de L. Lucas (1980, 1981, cité par L. Sauvé, 1991), elle peut privilégier la finalité éducative de l'ERE (le savoir-être) au désavantage de la finalité environnementaliste (le pouvoir-faire) et réduire la perspective globale de l'ERE à *un environnement pour l'éducation* (L. Sauvé, 1991). Enfin, cette représentation mal développée peut conduire à une perte de conscience de la réalité de la nature et à son irrespect, voire à sa destruction.

Cette représentation bien qu'historiquement forte (F. Charvolin, 1993, cité par J. Theys, 1993), très liée à une adhésion à un rapport dominant de l'homme sur la nature, serait, depuis les années 80, moins représentée par rapport notamment à la troisième conception de type technocentrique qui va suivre. J. Theys (1993) suppose, en effet, qu'une telle représentation de type politique et morale, procède à un questionnement trop frontal de nos modes de développement et notamment des problèmes de redistribution sociale. Néanmoins, dans le secteur qui nous intéresse, les partenaires de l'éducation formelle ou informelle semblent largement influencés par une représentation anthropocentrique, liée soit à la forte caractéristique morale et éthique des professions éducatives et des mouvements associatifs d'éducation, soit à une formation très axée sur les disciplines concernées.

• **La représentation technocentrique, sécuritaire et réursive**

Cette représentation *technocentrique, sécuritaire* (J. Theys, 1993), *réursive* (F. Boillot, 1996) s'appuie sur la nécessité actuelle d'intervenir *sur des systèmes artificiels qui sont à la fois naturels et sociaux sans que l'on puisse distinguer l'un*

dans
la représentation
récursive et
technocentrique,
l'homme et
la nature sont
des coproductions
et l'environnement,
le produit de
relations entre éco
et sociosystèmes

elle porte en elle
une éthique
éducative ouverte
et positive où
les finalités éduca-
tives, disciplinaires
et environnementa-
listes sont
susceptibles
de s'équilibrer
harmonieusement

son orientation
actuelle clinique
et sécuritaire
déclenche
des actions plus liées
à des problèmes,
des dysfonctionne-
ments et des risques

de l'autre (J. Theys, 1993). Les partenaires technocentriques n'individualisent plus l'objet ou le sujet mais se centrent sur les notions de dépendances, de conditionnements réciproques entre l'homme et son milieu naturel et construit (J. Theys, 1993), sur celle de relations de transformation dans un rapport dialectique d'actions, de réactions, d'adaptations, de résistances... (P. George, 1971, cité par J. Theys, 1993). Pour eux, l'environnement est donc le produit de relations entre éco-sociosystèmes (J. Theys, 1993) alors que les partenaires biocentriques privilégient l'écosystème et les partenaires anthropocentriques, le sociosystème. L'homme et la nature sont ici *des coproductions* (J. Theys, 1993). C'est pourquoi j'ai tenu à préciser cette représentation en l'appelant réursive. Il est important, en effet, de souligner combien cette représentation réursive semble idéale dans la mesure où elle tient compte du "double décentrement" reconnu par la plus globalisante des représentations du rapport "homme-nature" commentée précédemment. Elle rassemble aussi les points forts des deux représentations précédentes et porte en elle une éthique éducative positive et ouverte qui peut viser à développer *les conditions de création du meilleur environnement possible pour l'homme et la nature* (J. Theys, 1993). Enfin, elle permet d'envisager un projet d'ERE ou le couple de finalités environnementaliste et éducative s'équilibre harmonieusement.

Hélas, cette représentation déclenche à l'heure actuelle des actions plus fortement liées à des *problèmes, des limites, des dysfonctionnements, des risques...* C'est pourquoi une telle orientation clinique ou sécuritaire de l'environnement intéresse surtout les sciences de l'artificiel (diagnostic, mesure, évaluation du risque, normalisation, droit...) et implique, en majorité, des experts, des écoconseillers, des décideurs, des ingénieurs (J. Theys, 1993). D'un point de vue éducatif, elle concerne surtout les acteurs d'une *éducation pour l'environnement* telle que promue par A. Giordan et C. Souchon (1992), c'est-à-dire un type d'ERE où l'environnement est le but de l'apprentissage et où la finalité environnementaliste est plus forte que la finalité éducative. Je placerai donc ici en correspondance deux sous-représentations de L. Sauvé : "*l'environnement-problème*" et "*l'environnement-ressource*" (23). Dans le premier cas, les partenaires de l'ERE visent à *apprendre à préserver et à restaurer "un environnement menacé" par*

(23) Notons que L. Sauvé place aussi la perspective utilitariste de la notion de ressource dans une éthique anthropocentrique ce qui est par essence incontestable ; cependant j'ai signalé que je retiens l'intitulé de "conception anthropocentrique" selon le sens de J. Theys pour qualifier une prégnance marquée de la place de "l'homme", du "sujet" dans la définition de l'environnement, et je garde la référence à une ressource avec le sens implicite de "menacée" telle que souvent employée dans la conception technocentrique et par de nombreux chercheurs en ERE (par exemple, L. Sauvé, 1990 ; A. Giordan et C. Souchon, 1992). Cet implicite est lié à l'ancrage préalable fréquent de l'ERE dans une actualité de crise environnementale.

l'acquisition d'habiletés liées à la démarche de résolutions de problèmes. Dans le deuxième, l'ERE intervient sur la notion de patrimoine et de ressources limitées et dégradées, en parallèle avec le concept de développement durable précédemment défini dans la représentation du rapport homme-nature.

Idéalement, cette représentation récursive devrait rassembler l'ensemble des partenaires de l'ERE puisque cette représentation est la plus globalisante et la plus évoluée. Mais là aussi, la dominance sécuritaire et clinique marque la typologie des acteurs concernés. Les médiateurs naturalistes (musées de sciences naturelles, animateur scientifique de certains CPIE ou des parcs nationaux, etc.) associent fréquemment la forme sécuritaire de la représentation technocentrique à la forme scientifique et disciplinaire de leur représentation biocentrique de départ. Les animateurs des structures liées au développement local et à sa gestion (animateurs de parcs régionaux, de certains CPIE, de syndicat mixte, etc.) se retrouvent ici par le biais de la notion de développement durable. Cette notion peut aussi servir de base au questionnement politique et social des partenaires anthropocentriques de certains mouvements associatifs ou politiques. Mais souvent, la forme sécuritaire et clinique seule est directement portée par les animateurs liés à la gestion, à l'expertise et à la recherche (association liée à la maîtrise des déchets, à la pollution de l'air ; centre de culture scientifique liée à la recherche et à l'industrie). D'une façon générale, cette forme envahit tous les milieux éducatifs dans la mesure où elle correspond à la plupart des commandes privées et publiques actuelles. Car, la représentation technocentrique anime majoritairement le débat social actuel (24) et avec lui, les pratiques d'ERE. Ce modèle technique a en effet l'avantage considérable de correspondre aux besoins immédiats d'une société dominée par l'artificiel (J. Theys, 1993).

le technocentrisme anime majoritairement le débat social et éducatif actuel

la forme la plus aboutie du technocentrisme correspond à la mutation profonde du rapport homme-nature et du statut du progrès scientifique et technique

D'un point de vue positif, je rappellerai que cette représentation porte en elle toutes les potentialités d'une représentation ouverte, équilibrée et englobante qui correspond aussi à la mutation profonde du rapport de l'homme à la nature et du rapport de l'homme au progrès scientifique et technique. Elle est aussi adaptée à l'expression d'une culture scientifique et technique contemporaine car elle insiste sur la relation récursive homme-nature et sur certaines spécificités des champs scientifiques et environnementaux comme le caractère évolutif et systémique des fonctionnements, l'incertitude structurelle liée à l'analyse de système complexe, l'acceptabilité sociale des risques et des préférences en matière d'environnement (J. Theys, 1993).

(24) Rappelons que cette conception technocentrique s'appuie aussi largement sur la conception biocentrique en utilisant de façon pratique l'approche qualitative de l'environnement dite objective (inventaire, etc.).

l'orientation
sécuritaire du
technocentrisme
amène à
questionner
l'éthique de
la peur qui lui est
fréquemment
associée

Néanmoins, son orientation actuellement clinique et sécuritaire nous amène à la questionner d'un point de vue éthique. Elle peut, en effet, servir un certain catastrophisme précédemment dénoncé, notamment, par les propos de D. Lecourt (1993) sur le développement outrancier d'une *éthique de la peur* (H. Jonas, 1990) qui peut faire oublier que *la nature peut avoir d'autres ressources éthiques et éducatives*. Parallèlement, cette éthique de la peur peut aussi amener à légitimer l'intervention et le savoir-faire d'acteurs actuellement dominants dans le champ social et environnemental. Les organismes de recherche scientifique et technique, les institutions étatiques, le secteur privé de conseil et d'intervention y trouvent une justification aux recherches, aux actions réglementaires, normatives et techniques et à la fonction d'expertise (25). De la même façon, la promotion et la légitimité des mouvements politiques (26), des scientifiques et pour ce qui nous concerne, des acteurs de l'ERE ne peuvent qu'être renforcées par une telle orientation. Dès lors, il est fondamental de clarifier à la fois les atouts et les dérives de cette vision globalisante *a priori* idéale mais qui, par son orientation actuelle, contribue certes à dénoncer et à résoudre des problèmes réels (27) mais sert aussi la mise en scène et la légitimité des dominantes technocratiques, scientifiques et éducatives actuelles de la société.

4. UNE GRILLE DE QUESTIONNEMENT OPÉRATIONNELLE

la représentation
propre à chaque
partenaire
s'inspire d'une
combinaison et
d'une hiérarchisa-
tion particulière
des types décrits

Comme le précisent tous les chercheurs qui travaillent à dégager des typologies, celles-ci ne sont que des éclairages qui ne correspondent pas, de façon aussi compartimentée, à la réalité. La définition propre à chaque partenaire s'inspire au contraire d'une combinaison des types décrits mais un type donné peut avoir une prégnance particulière dans la définition d'environnement choisie. Ceci influera aussi sur la définition que ce partenaire donne à l'ERE et sur la façon dont il compte orienter le projet. Le document 3 fait la synthèse des représentations sur l'environnement potentiellement présentes chez les partenaires d'un projet d'ERE. Elle situe

(25) Il s'agit de la *société bureaucratique* de M. Douglas (1971, cité par J. Theys, 1993) dans laquelle *les dangers sont employés pour renforcer les règles et servent à consolider les institutions, d'où une tendance à réduire l'environnement à ses dimensions de sécurité et de protection*.

(26) À l'extrême, il concerne aussi la *société sectaire* de M. Douglas (1971, cité par J. Theys, 1993) qui a besoin de *renforcer l'identité de groupes trop à la marge en exagérant les dangers extérieurs*.

(27) Il ne s'agit pas de dénoncer les positions sécuritaires qui reposent aussi sur des problèmes et des enjeux réels et primordiaux. Mais la clarification doit les visualiser clairement dans leurs expressions conscientes et inconscientes et permettre de les intégrer au sein d'un débat citoyen, participatif et ouvert.

Document 3. La Polysémie du terme environnement et ses influences potentielles sur les représentations et les pratiques des partenaires d'un projet d'ERE
(F. Boillot, 1996 ; d'après J. Theys, 1993 et L. Sauvé, 1991)

TYPES DE REPRÉSENTATIONS SUR L'ENVIRONNEMENT		PRATIQUES D'ERE	
<p>OBJECTIVE Relation entre objets Envt = éléments (dont éventuellement l'homme) + écosystèmes</p> <p>BIOCENTRIQUE Approche qualitative de la nature (scientifique, défenseur de la nature, philosophe, artiste) Finalités : conservation, connaissances, appartenance à la nature</p> <p>Points forts apportés Respect de la nature dans sa totalité, conscience biosphérique, reconnaissance de l'homme biologique, outil naturaliste pour la recherche et la gestion</p> <p>Dérives possibles Négation /disparition de l'homme, autorégulation biosphérique</p>	<p>N</p> <p> </p> <p>DOMINE</p> <p>↓</p> <p>H</p>	<p>ÉCOSYSTÈME</p>	<p>ENVIRONNEMENT NATURE - nature-utérus : fusion H/N ->immersion sensorielle</p> <p>- nature originelle : systèmes d'objets ->étude de milieu naturaliste</p> <p>ENVIRONNEMENT BIOSPHERE - vivre ensemble / conscience planétaire cosmique -> réflexion éthique</p>
<p>RÉCURSIVE Relation "objet-sujet" dépendante et réciproque Envt = coproductions H/N Sens positif : envt meilleur possible Sens négatif : envt-problèmes</p> <p>TECHNOCENTRIQUE Approche actuellement sécuritaire = décalée vers un envt vu en terme de dysfonctionnements ou de risques de déséquilibre Finalités : expertise, gestion, réglementaire, développement durable</p> <p>Points forts apportés Conscience des interactions et du double décentrement de l'homme // nature =>prévention, écogestion</p> <p>Dérives possibles Climat anxigène // éthique de la peur légitimant le couple politique-expert ou les mouvements marginaux</p>	<p>N</p> <p>↔</p> <p>H</p>	<p>ÉCOSOCIOSYSTÈME</p> <p>RELATION</p>	<p>ENVIRONNEMENT PROBLEME - envt à restaurer -> résolution de problème</p> <p>ENVIRONNEMENT RESSOURCE - patrimoine et ressources limitées, dégradées - développement durable ->écogestion</p>
<p>SUBJECTIVE Relation du sujet à l'objet Envt n'existe que par rapport à sujet / culture / société</p> <p>ANTHROPOCENTRIQUE Approche en terme de relations et d'usages Finalités : qualité de vie, utilité socio-économique, défense d'un patrimoine culturel</p> <p>Points forts apportés Questionnement politique-social, reconnaissance de l'homme culturel</p> <p>Dérives possibles Perte de conscience et de connaissance de la nature (dénaturation), irrespect, destruction liée à l'usage</p>	<p>N</p> <p>↑</p> <p>DOMINE</p> <p>H</p>	<p>SOCIOSYSTÈME</p>	<p>ENVIRONNEMENT MILIEU DE VIE - individu, acteur et créateur de son milieu -> recherche action</p> <p>ENVIRONNEMENT COMMUNAUTAIRE - collectivité, participation, solidarité -> résolution de problème communautaire</p>

LÉGENDE : Evt = environnement, N = Nature, H = Homme, O = objet, S = sujet, ERE = éducation relative à l'environnement

de façon caricaturale leur positionnement, leurs atouts et leurs dérives potentielles. Elle est ainsi un guide utile à la clarification. Une réflexion animée par l'ensemble de ces repères favorisera le dialogue multipartenarial, l'accession à une éthique éducative et communicationnelle, la gestion didactique d'un thème complexe, la définition d'un projet clarifié et évolutif et la visibilité de pistes d'innovations ou de projets complémentaires.

CONCLUSION

La dynamique de partenariat d'un projet d'ERE a été située ici dans sa forme polysémique afin d'attirer l'attention sur sa richesse conceptuelle, sur les multiples tensions qui la caractérisent et sur les processus de clarification à mettre en œuvre.

l'enjeu
des capacités
d'ouverture
partenariale de
l'ERE renvoie à
l'issue d'un débat
actuel sur
la possibilité
d'atteindre ou non
une convergence
des discours et
des pratiques
autour
d'une définition
partagée de
l'environnement
et de l'ERE

Corrélativement, il convient aussi de s'attacher à suivre l'évolution future de la définition de l'ERE et avec elle, celle de l'environnement. Une réflexion prospective met en évidence un débat beaucoup plus large autour de la possibilité d'atteindre, à terme ou non, une convergence des discours et des pratiques autour d'une définition partagée de l'environnement, et avec elle, celle de l'ERE. Certains, comme l'anthropologue M. Douglas (1971, cité par J. Theys, 1993), jugent cette différenciation obligatoire car structurelle puisque *l'environnement* n'est qu'une pure construction sociale. Cette position renvoie à la négociation permanente qui prévaut à l'existence même de la notion d'environnement et d'ERE. À l'inverse, certaines études permettent de constater des lignes de force à l'intérieur des groupes sociaux et une amorce de convergence (J. Theys, 1993). Ceci placerait les divergences dans un débat provisoire qui sera précisé par l'éducation, la mise en commun des responsabilités et le débat public en faveur d'une écocitoyenneté plus élargie (J. Theys, 1993). L'issue d'un tel débat nous renvoie donc naturellement à la place et à l'enjeu de l'ERE, et avec eux, de l'éducation et de la culture scientifique et technique, à leurs réflexions, à leurs pratiques et notamment à leurs capacités d'ouverture partenariale et de mise en réseau.

Francine BOILLOT-GRENON
Université de Nice Sophia Antipolis

BIBLIOGRAPHIE

- BECHARIES, B. (1975). *Pour une définition de l'environnement*. Paris : Consommation.
- BOILLOT, F. (1996). *L'évaluation, moteur de l'innovation. Processus de conception d'un livre-jeu d'éducation et de vulgarisation environnementales*. Thèse, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève.
- BOILLOT-GRENON, F. (1994). Les enjeux et les fondements de l'éducation relative à l'environnement. In A., Giordan, Y., Girault. *Les aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones*. Paris : Institut international de planification de l'éducation, UNESCO.
- CHAPUY, P. (1982). *Consultation prospective sur l'environnement*, (avec l'appui scientifique de R. Barre, M. Godet, J. Theys, Groupe de prospective). Paris : Ministère de l'environnement.
- CHARVOLIN, F. (1993). *L'invention de l'environnement en France – 1960-1971*. Thèse, Faculté des sciences politiques, Université de Paris.
- Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement (CMED) (1988). *Notre avenir à tous, Rapport Brundland*. Montréal : Éditions du Fleuve, Les publications du Québec.
- DAVALLON, J., GRANDMONT, G. & SCHIELE, B. (1992). *L'environnement entre au musée*. Lyon-Québec : Presses universitaires de Lyon/Musée de La Civilisation.
- DOUGLAS, M. (1971). *De la souillure*. Paris : Maspero.
- DROUIN, J.-M. (1991). *Réinventer la nature : l'écologie et son histoire*. Paris : Éditions Desclée de Brouwer.
- École et nature (1994). *La pédagogie de projet, outil d'éducation à l'environnement*. Montpellier : Réseau École et nature.
- ELLUL, J. (1973). Le mythe de l'environnement. *Cahiers de l'ISEA, 9, Premiers jalons pour une théorie de l'environnement, Économies et sociétés*. Paris.
- FERRY, L. (1992). *Le nouvel ordre écologique*. Paris : Grasset.
- GEORGE, P. (1971). *L'environnement*. Paris : PUF, Que sais-je ? n° 1150.
- GIORDAN, A. (1987). Une grille d'analyse pour choisir le type d'évaluation. In A., Giordan, P., Rasse. *Culture, éducation, communication scientifique et évaluation*. Nice : Z'éditions.
- GIORDAN, A., & SOUCHON, C. (1992). *Une éducation pour l'environnement*. Nice : Z'éditions.
- GIORDAN, A., SOUCHON, C. & CANTOR, M. (1993). *Évaluer pour innover*. Nice : Z'éditions.
- GOFFIN, L. (1992). *Problématiques de l'environnement*. Arlon : Fondation Universitaire Luxembourgeoise.

- GUICHARD, J. (1990). *Diagnostic didactique pour la production d'un objet méthodologique*. Thèse, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- JACOBI, D. & SCHIELE, B. (1988). *Vulgariser la science. Le procès de l'ignorance*. Seyssel : Champvallon.
- JODELET, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- JONAS, H. (1979). *Le principe-responsabilité* (traduction française, 1990). Paris : Éditions du cerf.
- LATOURET, B. & CHARVOLIN, F. (1991). *Crise des environnements : défis aux sciences humaines*. Paris : Futurs antérieurs.
- LECOURT, D. (1994). La pensée occidentale à l'épreuve de l'environnement. In *Les paradoxes de l'environnement, responsabilité des scientifiques, Actes du colloque de La Villette – Cité des sciences et de l'industrie*. Paris : Albin Michel.
- LÉVY-LEBLOND, J.-M. (1993). Le défi. *Alliage*, 16-17, *Science et culture en Europe*.
- LIMOGEZ, C. & DORAY, P. (1994). Le débat public comme apprentissage social et comme régulation constituante : le cas de l'environnementalisation. In *Actes du colloque international de Montréal : Quand la science se fait culture*. Sainte Foy-Québec : Multimonde.
- LOVELOK, J. (1986). Gaïa : the world as a living organism. *New Scientist*, 18.
- LUCAS, A.-M. (1980, 1981). The role of science education for the environment. *Journal of Environmental Education*, 12, 2.
- MARTINAND, J.-L. (1991). Les défis de l'environnement : propos d'étape ! In A., Giordan, J.-L., Martinand et D., Raichvarg (éds.). *Actes des XIII^{es} JIES, Écoles et médias face aux défis de l'environnement*. Paris : DIRES-Université Paris 7.
- MORIN, E. (1992). Pour une pensée écologisée. *Autrement*, 1, *La Terre outragée*.
- MORIN, E. & KERN, B. (1993). *Terre-patrie*, Paris : Le Seuil.
- RAVETZ, J. (1992). Connaissance utile, ignorance utile ? *Autrement*, 1, *La terre outragée*.
- SAUVÉ, L. (1990). Deux perspectives complémentaires en éducation relative à l'environnement. *Actes du 57^e Colloque ACSAS*. Québec : ACSAS.
- SAUVÉ, L. (1991). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat, Université du Québec. Montréal : Réseau en Éducation.
- SAUVÉ, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement – Éléments de design pédagogique*. Paris : Éds. Eska.
- SERRES, M. (1990). *Le contrat naturel*. Paris : Éditions François Bourin.

SORMANY, P. (1983). De la vulgarisation scientifique et de la science. Primer curso de periodismo científico, Mexico. Extraits. In P., Fayard (1990). *La culture scientifique, enjeux et moyens*. Paris : La Documentation française.

THEYS, J. (1993). *L'environnement à la recherche d'une définition. Note de méthode n° 1*. Orléans : IFEN.

THEYS, J., KALAORA, B. (1992). Quand la science réinvente l'environnement. *Autrement, 1, La Terre outragée*.

VILLENEUVE, C. (1990). L'éducation relative à l'environnement dans la perspective du développement soutenable. In *Actes du colloque sur l'éducation relative à l'environnement, 57^e congrès de l'ACFAS*. Menviq, Québec : ACFAS.



Extrait de *Les amours secrètes de Bernard Pature pour Anémone Demer*, Yves GIRAULT – Éric MAILLARD, Boissy-Saint-Léger, Éd. La Maison du Papier et du Soleil, 1991, p. 11. Voir début p. 26.