

ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS DE L'ENVIRONNEMENT D'ÉLÈVES D'ÉCOLE PRIMAIRE : PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES POUR DÉVELOPPER UNE REPRÉSENTATION COMMUNAUTAIRE DE L'ENVIRONNEMENT

Introduction

Dans le contexte actuel français, nous nous interrogeons sur le sens et les modalités d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) à l'école primaire (Fortin-Debart, 2005 ; Fortin-Debart et Girault, 2006). Rappelons en effet que, depuis 2004, des instructions émanant du ministère de l'Éducation nationale généralisent l'éducation à l'environnement qu'elles inscrivent dans la perspective du développement durable et qu'elles recommandent d'intégrer à tous les niveaux de l'enseignement scolaire.

Dans la diversité des approches éducatives relatives à l'environnement, nous avons retenu ici le cadre de l'approche coopérative qui est une « *démarche collégiale ou collective* » caractérisée par « *une coopération dans l'apprentissage, par et pour une coopération dans l'action* » (Sauvé, 1997, p.133). Il s'agit donc « *d'apprendre les uns avec les autres, les uns des autres* » (Sauvé, 1997, p.134). L'approche coopérative implique une communauté d'élèves et d'adultes, et ses objectifs ne sont pas centrés uniquement sur les connaissances et les comportements (Fortin-Debart et Girault, 2006). Par ailleurs, en privilégiant une représentation communautaire de l'environnement, elle constitue une démarche concrète basée sur l'environnement proche des élèves, ce qui est largement recommandé par différents auteurs (dont Berryman, 2003) qui se sont intéressés à l'éducation relative à l'environnement destinée aux élèves de primaire (Fortin-Debart, 2005).

Nous présentons ici les tout premiers résultats d'une recherche-action collaborative qui implique 4 enseignants d'une école primaire des Ardennes (soit 85 élèves de CE 1, CE 2, CM1) et 2 chercheurs. Nous souhaitons tout d'abord montrer que l'appréhension, par ces jeunes élèves, de leur environnement proche a déjà été une source importante de difficultés qui sont notamment liées à leurs représentations « égocentriques » de l'environnement, représentations qui font obstacle à se percevoir comme acteurs d'un environnement communautaire. Nous verrons également comment les quatre enseignants ont pu permettre à leurs élèves de passer d'une perception d'un environnement familier (en général la maison, la famille) à une perception plus large et plus collective. Les données analysées sont de deux types : nous avons analysé les productions réalisées par les élèves (dessins, collages, argumentation) et les discussions qui ont pu avoir lieu entre les enseignants et les chercheurs lors d'ateliers réguliers (un par mois en général).

Nous décrivons dans une première partie les séquences mises en œuvre et les discussions liées à la construction de ces séquences pour faire émerger progressivement chez les élèves l'idée d'un environnement collectif, commun, partagé. Puis, dans un deuxième temps, nous présenterons et analyserons les difficultés rencontrées par les enseignants pour tenter d'amener les élèves vers un sentiment de pouvoir agir, à leur niveau, sur leur environnement proche. Enfin, les enseignants porteront un regard critique sur le démarrage du projet et les pratiques induites.

1. Comment construire collectivement une vision communautaire de l'environnement ?

Comment mettre des enfants si jeunes en projet en respectant leurs propres représentations, leur rythme d'apprentissage ? Ceci a fait l'objet de discussions, lors d'une première séance de travail avec les enseignants :

- « *je me vois mal débarquer dans la classe et dire : bon, les enfants, l'environnement qu'est ce que c'est pour vous ? Même le cadre de vie, ils n'envisagent même pas qu'on puisse se poser ce genre de questions. C'est quelque chose qu'ils vivent, mais ils ne sont pas encore à se poser ce genre de questions. Pour moi c'est une question d'enseignants, de chercheurs, d'adultes...* »

- « *oui, mais il faut quand même savoir où ils en sont par rapport à cela pour construire tes actions après* ».

Après de longs échanges, la consigne retenue pour les trois premières classes sera : *dessinez l'endroit où vous vivez*. Conséquence directe de cette formulation et/ou corroboration d'un constat déjà effectué (Fortin-Debart, 2005), les élèves ont le plus souvent une représentation assez égocentrique de leur environnement, dans le sens d'un environnement très centré sur eux-mêmes et leur quotidien, et ils évoquent de façon très majoritaire leur HLM, viennent par la suite leur famille, l'environnement urbain (routes, voitures parkings), et des éléments naturels (herbe, arbres, oiseaux). Pour la classe de CM1 l'enseignante a formulé directement la question : « *Donne une définition de ton environnement* ». Les éléments majoritairement formulés sont tout à fait similaires. In fine les élèves en arrivent à une première définition commune : « *notre environnement c'est là où on vit, c'est ce qui est près de nous, les choses qui nous entourent* ».

Cette formulation (notre environnement...) pouvait laisser croire que les élèves avaient déjà construit une représentation d'un environnement partagé, en réalité il n'en était rien. Pour tenter de modifier leur regard, lors d'une deuxième séance une activité de collage libre est proposée : les élèves doivent dans un grand nombre de catalogues mis à leur disposition, découper et coller sur une feuille de papier blanche ce qui leur fait penser à leur environnement. Les principaux nouveaux éléments qui apparaissent sont des jouets avec une variable liée au sexe : les garçons retiennent le plus souvent la télé, les dessins animés, les DVD, la Game Boy, le MP3, le portable, alors que les filles font allusion au maquillage, aux bijoux, aux plantes et aux animaux (chats, chiens, chevaux, palmiers, fleurs). L'analyse des temps d'échanges dans le groupe classe nous permet de noter que les élèves sont de nouveau confrontés à des difficultés pour définir leur environnement comme le montre l'échange suivant dans une classe de CE 1 :

« - *Est-ce que les jouets, les voitures, les monuments... font partie de notre environnement ?*

- *Oui parce que j'en possède ou j'en ai vu ?*

- *Les endroits où on ne vit pas tous les jours font-ils partie de notre environnement ?* ».

La mise en commun des premières définitions formulées par les élèves d'une part, et d'autre part cet exercice de collage en partant d'une documentation très riche (nombreux catalogues à découper) ont permis à la majorité des élèves (toutes classes confondues) d'enrichir leur définition de l'environnement. Les élèves de CM1, ont clairement verbalisé qu'ils s'étaient au départ enfermés dans leur quotidien : « *mais on avait oublié plein de choses ! Il y a aussi les comportements des gens, les sensations, les modes de vie...* ».

Par exemple, une enseignante précise : « *on s'est rendu compte qu'ils dessinaient tous leurs immeubles sauf une petite fille qui a dessiné l'Algérie là où elle va en vacances. Et là les autres ont commencé à enrichir leur définition. (...) Mais ils ont conscience qu'avec la classe,*

on ne pourra travailler que sur notre environnement commun, et non pas là où on part en vacances ».

Pour avancer dans leur investigation, les enseignantes des deux classes de CE1 demandent alors à leurs élèves de préciser ce qu'ils aiment dans leur environnement. Douze élèves de la classe de CE1 (A) aiment les personnes et 8 l'école. Les mêmes élèves précisent qu'ils n'aiment pas les gens violents (11/19) et les déchets (8/19). Compte tenu du fait que les élèves de CE2, ont répondu à la même consigne presque exclusivement par des verbes d'action (manger), l'enseignant a alors proposé une nouvelle consigne : *cite une chose que tu voudrais changer, pourquoi et par quoi le remplacer*. L'école est citée 5 fois (trop grande elle utilise trop de place (2), pas assez de jeu dans la cour (2), trop moche. La chambre est citée 3 fois (trop petite, pas confortable). Enfin l'immeuble est cité 3 fois (il est sale, la porte est moche, l'ascenseur est toujours en panne). Pour les élèves de CM1 la consigne est la suivante : parmi tous les dessins proposés, choisis ceux qui sont le plus proche de ton environnement, puis ceux qui sont le plus éloignés. Les plus fortes occurrences recouvrent les chiens (11), l'école (11), les chats (10), le vélo (10), le ballon (9), la trottinette (7). Cependant, là encore, après discussion, les élèves remarquent que des dessins collés dans « *le plus proche* » pour certains élèves, se retrouvent dans « *le plus éloigné* » pour d'autres. Ils en déduisent que nous ne voyons pas tous les choses de la même façon, que nous n'avons pas tous les mêmes préoccupations.

Après 4 à 5 séances de réflexion à ce sujet et quelque soit le type d'approche retenue et le niveau des élèves, force est de constater que ces élèves ont toujours du mal à se départir d'une définition très égocentrée de l'environnement : « *ma maison, mon école, ma famille, mes jouets* ». En effet, quand on leur demande de représenter « *leur lieu de vie* », leur environnement se caractérise par deux éléments forts (immeubles et voies de communication). Si on leur demande de représenter leur lieu de vie sous un mode plus affectif « *ce que tu préfères* », les voies de communication disparaissent au profit des lieux plus ludiques « *des espaces pour jouer* » ; il semble que leur espace de vie soit assimilé à un espace de jeux (aire de jeux extérieurs), des espaces investis par les élèves pour jouer (les ascenseurs). Cet espace de jeux se caractérise par la présence d'objets mais aussi de personnes nécessaires au partage de ces jeux.

2. Comment faire émerger chez les élèves l'idée de pouvoir agir sur leur environnement ?

Le constat précédent nous a conduit à prévoir une sortie dans le quartier par groupe classe, avec pour consigne de noter (au besoin de prendre des photos) les divers éléments de notre environnement. L'objectif est double : continuer à construire une représentation communautaire de l'environnement et voir si le sentiment d'être acteur commence à émerger chez les élèves. Une discussion s'engage pour savoir si cette proposition va permettre aux élèves d'avoir une représentation plus communautaire de l'environnement en amorçant un questionnement à son propos :

- « *vu la façon dont se comporte la classe, j'ai peur que cela ne leur fasse pas se poser plus de questions que ça. Moi j'ai vraiment peur qu'ils en restent au constat : c'est comme ça...* »

« *il n'y a pas d'interprétation du tout, ils prennent les choses au premier degré, c'est du constat. Moi il faut que j'intègre l'outil de lecture de paysage. Je pense que c'est ce qui va aider les enfants à interpréter l'information.* »

- « *moi je suis plus dans l'idée d'une ballade sensorielle, émotionnelle pour qu'ils se repositionnent par rapport à ça, qu'est ce qu'ils ressentent pour évaluer ce qui leur plaît, et ce qui ne leur plaît pas.* »

Durant cette sortie dans le quartier, les élèves de CM1 ont tout de suite saisi les problèmes (dégradation des bâtiments, non respect des règles de vie) mais aussi les points forts (balcons fleuris, ronds points agrémentés, vie dans le quartier) et ont ressenti le besoin de faire quelque chose. A l'opposé il n'en est rien pour les trois autres classes d'enfants plus jeunes. Ainsi, au retour de cette sortie, la difficulté persiste pour les élèves de CE2 : ils gardent un attachement fort aux éléments qui ont un lien direct avec eux-mêmes : « *c'est mon immeuble, ma voiture, ma maman va me voir...* ». Pour certains élèves des éléments nouveaux sont acceptés s'ils appartiennent au moins à un élève de la classe (une parabole), d'autres acceptent volontiers d'intégrer des éléments nouveaux : « *les poubelles, panneaux de circulation, lampadaires, bancs, cailloux, fleurs* ». Une nouvelle définition est alors proposée par les élèves qui prennent davantage en compte l'aspect communautaire de « *notre environnement* » : l'environnement contient notre habitation, les objets qui s'y trouvent, le dehors, les bâtiments (l'école, la bibliothèque), l'endroit de nos vacances, des personnes que l'on connaît, des véhicules, des jardins.

La passivité constatée face à leur milieu de vie, le manque de réactions, voire parfois l'indifférence, semblent témoigner de la position des élèves face à cet environnement. S'agit-il d'un problème de démarche, d'une résistance plus profonde de la part de certains élèves ? Majoritairement, ces jeunes élèves de ZEP ne conçoivent pas pouvoir être associés au « pouvoir décisionnaire », attitude résultant de leur âge et /ou de la non prise en compte de la parole de l'élève dans et hors l'école. Ces élèves n'ont en effet pas l'habitude d'être considérés comme des acteurs : ainsi, un enseignant décrit leurs réactions après leur avoir proposé de choisir l'objectif du projet : « *il y en a une qui m'a demandé : pourquoi on fait tout ce travail ? A quoi ça sert ? Je me suis dit super, on va pouvoir lancer la problématisation : vous y réfléchissez et demain, on va en discuter. Et on a passé un quart d'heure à en discuter, et ils m'ont tous dit : ben c'est pour savoir ; pour savoir reconnaître, savoir quand on sera adulte, quand on sera en CM2, quand on aura des enfants, si les CP/CE1 viennent, on pourra leur expliquer... Pour comprendre... Ils n'ont aucune idée que l'on puisse agir sur cet environnement* ». Après, ce même enseignant a posé la question : « *Que souhaiteriez vous changer dans votre environnement ? Sur quoi aimeriez-vous travailler toute l'année, sur quoi aimeriez-vous agir ?* ». Après la surprise des enfants (« *quoi on peut réellement travailler toute l'année, faire quelque chose qu'on a choisi ?* »), un grand nombre de propositions a été fait ». Mais cet engouement pour trouver des solutions est caractérisé par l'absence de questionnement et de besoin de mener des investigations : « *une élève me dit, c'est simple, on a qu'à ramasser les papiers* ». Un autre enseignant estime ainsi que « *les élèves n'ont pas formulé de questions et sont passés directement à la formulation de propositions, ils effectuent des constats de faits et cherchent immédiatement comment traduire ces dérives en actions de remédiation* ». Pour un autre enseignant, c'est également la question du sens de tels projets pour les élèves qui est en cause : « *ce qui manque aussi pour l'instant, c'est le manque de sens. Les enfants, ils ne mettent pas de sens du tout derrière ces activités là. Y a pas de sens, ils ne voient pas du tout où on veut en venir. Donc ils exécutent ce qu'on leur demande de faire* ». Ainsi, il conclue sur la difficulté de mettre les élèves en projet quand ils n'ont pas conscience de la possibilité d'action : « *comment les mettre en projet par rapport à quelque chose dont ils n'ont aucune conscience ?* ».

3. Premiers retours réflexifs de la part des enseignants

Quels sont les enseignements très partiels que nous pouvons tirer au bout de 4 mois de fonctionnement du projet ? Pour répondre à cette question nous avons souhaité ici donner largement la parole aux enseignants.

D'un commun accord, les enseignants soulignent une difficulté récurrente : *« Les enfants ont eu du mal à percevoir l'intérêt d'un tel travail, même s'ils ont toujours montré un plaisir à réaliser les activités proposées (sorties dans le quartier, photos, débats) »*. Ils en sont donc venus à remettre en cause la mise en situation que nous avons retenue, car celle-ci n'a, semble t'il, pas permis aux élèves de se placer dans un cadre favorisant leur ancrage au sein de ce projet. Certains enseignants pensent que l'insistance que nous avons développée à conduire les élèves à enrichir la perception qu'ils avaient de leur environnement ne leur a pas permis de s'exprimer selon leur propre logique. *« Est-ce que les situations de départ que nous avons proposées, très accés sur notre questionnement d'adulte de percevoir le niveau de représentation de leur environnement, n'ont pas quelque peu biaisé l'intérêt que pouvaient porter les élèves à leur environnement ? »* Une enseignante propose une autre situation de départ *« je suppose que si nous leur avions demandé de nous faire visiter leur quartier, ils nous auraient d'abord montré leur immeuble, puis là où ils jouent, leur école maternelle... Et chaque endroit aurait provoqué des commentaires beaucoup plus variés que ceux obtenus avec nos questions. Je pense, par exemple, que la question de l'accessibilité aurait été très présente. »*

Cependant et sous certains aspects paradoxalement, les mêmes enseignants soulignent que cette approche a eu des effets bénéfiques pour les enfants :

- *« Les élèves sont passés progressivement d'une perception égocentrique et floue de leur environnement à une perception plus large et plus raisonnée de celui-ci. Ils apprennent à remettre en question ce qui semble établi. Ils découvrent qu'en matière d'environnement les solutions ne sont sûrement pas aussi simples qu'il leur semblait au début. »*

- *« Tout le travail sur la définition de l'environnement a permis très clairement de rendre les enfants plus attentifs à ce qu'il y a autour d'eux. »*

- *« Par cette expérience, les élèves ont une approche peu habituelle de leur environnement. Ce projet leur a sans aucun doute permis de poser un regard différent sur leur milieu de vie, un regard plus distancié (par l'analyse qui en est faite d'une part et par la prise de conscience de sa situation dans un ensemble plus complexe d'autre part) et plus nuancé (dans le sens où il y a multitude de points de vue sur un même objet). »*

Cependant, à ce stade de développement du projet, il semble que l'on puisse affirmer que les élèves n'ont pas *« l'idée qu'ils pourraient être à l'origine d'un changement, notamment à travers un projet dont ils seraient les initiateurs et les réalisateurs. »*

Un autre aspect bénéfique est perçu par une enseignante de CE1 qui précise que *« le regard que nous les incitons à porter sur leur environnement conduit vers une véritable conceptualisation vécue du vocabulaire géographique attendu à l'école primaire. (...) Cette expérience ouvre donc des pistes de réflexion sur de nouvelles approches de ces disciplines... Il s'agit, pour moi d'un véritable outil de formation qui permet de se confronter, de comprendre et de prendre en compte les obstacles rencontrés par les élèves (par des éclairages théoriques, par les interactions entre enseignants et enseignants et chercheurs, par les situations vécues) et dont il est impossible de faire abstraction. »*

Enfin ce projet a permis aux enseignants d'avoir une meilleure connaissance des élèves, d'accéder à leur sphère privée et à leur valeur, à leur fonctionnement.

Conclusion

A cette étape du projet, il devient évident pour chacun des adultes d'inscrire ce type de projet dans la durée. En effet, pour intégrer l'approche coopérative, les élèves doivent d'abord percevoir leur environnement comme un lieu de vie partagé où tout un chacun a une place et éventuellement un rôle à jouer. Or cette perception ne correspond en rien à leurs représentations initiales, il faut donc la construire progressivement. Les séquences mises en place y arrivent partiellement, et nous commençons à percevoir les premiers bénéfices d'une approche pluridisciplinaire qui tend à faire percevoir, à de si jeunes enfants, qu'en matière d'environnement les solutions ne sont sûrement pas aussi simples qu'il leur semblait au début. Pour mieux ancrer cette vision communautaire de l'environnement, il a été convenu de prendre contact avec d'autres acteurs de la communauté (parents d'élèves, entreprises et associations locales, mairie) pour les impliquer dans le projet ; à ce jour certains contacts s'avèrent très prometteurs. L'idée, influencée par les démarches type Agenda 21 d'établissement scolaire, est de construire collectivement un projet relatif au cadre de vie, impliquant les élèves, les enseignants et les acteurs de cet environnement proche.

L'approche coopérative induit également, par les nombreux échanges qui sont organisés, un travail réflexif des enseignants et des chercheurs qui in fine a pour conséquence de réinterroger nos pratiques, nos croyances, nos valeurs. Ce travail de co-construction va donc être prolongé l'année prochaine tout en étant conscients que le suivi d'une cohorte d'élèves par des enseignants bouscule des pratiques parfois enracinées (changement de niveaux, travail en sous-groupe pour certaines activités comme des ateliers de lecture...). C'est à ce prix que nous pensons et espérons pouvoir construire collectivement un projet relatif au cadre de vie, impliquant les élèves, les enseignants et les acteurs de cet environnement proche.

Références bibliographiques

Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Education Relative à l'Environnement, Regards – Recherches - Réflexions*, 4, 207-230.

Fortin-Debart, C. (2005). Approche didactique de l'environnement pour une mise en perspective de l'éducation à l'environnement pour un développement durable à l'école primaire. *In actes des 4èmes rencontres de l'ARDIST*, ARDIST.

Fortin-Debart, C., Girault, Y. et (2006). Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire. Recherche exploratoire auprès d'enseignants du primaire, *Education Relative à l'Environnement, Regards – Recherches - Réflexions*, 6.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*, Montréal : Editions Guérin.