



HAL
open science

Éducation aux risques, ou risques de l'éducation ?

Guillaume Grandazzi

► **To cite this version:**

Guillaume Grandazzi. Éducation aux risques, ou risques de l'éducation ?. XXIIe Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles. L'éducation aux risques, santé-sécurité-environnement, Mar 2000, Chamonix, France. pp.279-284. <hal-02126022>

HAL Id: hal-02126022

<https://normandie-univ.hal.science/hal-02126022v1>

Submitted on 10 May 2019

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.



HAL Authorization

Grandazzi G., « Éducation aux risques, ou risques de l'éducation ? », Actes des *XXII^e Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles*, « L'éducation aux risques, santé-sécurité-environnement », Chamonix, 20-24 mars 2000, Paris, DIRES, 2000, p. 279-284.

ÉDUCATION AUX RISQUES, OU RISQUES DE L'ÉDUCATION ?

Guillaume GRANDAZZI

Laboratoire d'Analyse Sociologique et Anthropologique du Risque, Caen

MOTS-CLÉS : RISQUE, TECHNOSCIENCES, DÉMOCRATIE, EXPERTISE, SAVOIRS SOCIAUX, APPROPRIATION

RÉSUMÉ : En matière de risques technologiques, la question de l'éducation rejoint celle de l'information du public. Une réflexion sur ses modalités doit s'accompagner d'une interrogation plus générale sur ses enjeux. L'approche socio-anthropologique permet de pointer et de comprendre à la fois les écueils et les limites de tout projet éducatif qui élude la dimension politique des risques.

SUMMARY : As regards technological risks, educational question comes close to the public information's problem. A reflection about methods must be accompanied by a more general interrogation on its stakes. Socio-anthropological approach allows to understand at the same moment stumbling blocks and the limits of any educational project which evades the political dimension of risks

1. INTRODUCTION

Face aux menaces d'origine technologique susceptibles d'entraîner des conséquences environnementales et sanitaires, l'éducation aux risques apparaît comme une modalité et une condition essentielles de la prémunition, tant individuelle que collective. Si les moyens, les contenus et les méthodes de la pédagogie du risque suscitent le débat, son principe et sa nécessité sont rarement discutés tant elle semble irréprochable d'un point de vue éthique. Les problèmes rencontrés sur la voie de l'acculturation au risque sont alors des obstacles qu'on doit se donner les moyens de surmonter ; et ce d'autant plus que la volonté de favoriser l'émergence d'une culture du risque, prenant appui sur une rationalité scientifique et technique, semble rejoindre et constituer une réponse aux préoccupations et aux revendications exprimées en termes d'information et de participation aux processus décisionnels. À partir de l'exemple du risque radiologique et de différentes recherches (en Biélorussie dans les zones contaminées par la catastrophe de Tchernobyl et dans la région de la Hague), nous nous interrogerons sur les enjeux, les limites, mais aussi les risques liés à la mise en œuvre de projets éducatifs.

2. QUELLE CULTURE DANS LES SOCIÉTÉS TECHNOSCIENTIFIQUES ?

S'interroger sur l'éducation aux risques - sa nécessité, ses objectifs, ses méthodes - requiert que soit menée parallèlement une réflexion plus générale sur le contexte dans lequel surgit cette préoccupation. À la suite d'Ulrich Beck¹ et d'Anthony Giddens², on peut utiliser la formule de sociétés du risque pour caractériser les sociétés contemporaines. Outre le fait que s'y développent les menaces d'origine technologique (sang contaminé, vache folle, marées noires, OGM, pollutions diverses, etc.) et que la distinction entre risques naturels et technologiques est de moins en moins opérante (changement climatique), cette formulation permet aussi de pointer l'emprise de la notion de risque sur la façon dont sont désormais appréhendés l'aléa, l'incertitude et l'indétermination. L'« inflation » du concept³, dans les milieux spécialisés dans un premier temps (assureurs, ingénieurs, spéculateurs, etc.), plus générale ensuite (médias, société civile) témoigne et participe de ce que tous les événements et les actions vont peu à peu être envisagés sous l'angle du risque. C'est de cette disposition d'esprit et construction sociale dont est issu le souci d'une éducation aux risques. Pour autant, celle-ci ne va pas de soi, en raison notamment de la crise de confiance⁴ à laquelle se trouvent confrontées les sociétés technoscientifiques. Et cette crise de confiance est double, en ce qu'elle affecte à la fois les technosciences et les institutions démocratiques. Aussi ne peut-on faire l'économie d'une réflexion sur les rapports entre risque et politique, donc sur les possibilités et les conditions d'exercice d'une démocratie technique ou d'une démocratie du risque.

De prime abord, l'éducation aux risques apparaît éthiquement justifiée. En effet, comment et pourquoi contester la nécessité de mener des actions destinées à mieux se prémunir contre les risques (de maladies, d'accidents, de catastrophes, etc.) ? Après l'abandon de l'utopie du risque zéro, la prise de conscience de l'impossible éradication des risques, la seule solution envisageable semble être de les accepter, de vivre avec en les assumant. Ayant pris acte de leur caractère irréductible, il s'agit alors de les gérer, la gestion des risques apparaissant comme la forme actualisée du projet moderne de maîtrise du monde. L'éducation aux risques, quant à elle, ne constituerait en fait qu'une modalité, un volet de cette vaste entreprise gestionnaire, la gestion étant devenue, selon Dominique Janicaud, « la technoscience par excellence »⁵. La tentative de conjuration rationnelle des risques s'accompagne donc d'une volonté de préparer culturellement tous les milieux aux risques en promouvant une culture rationnelle à même de garantir la prémunition individuelle et collective. Cette culture que les gestionnaires appellent de leurs vœux, ses fondements rationnels doivent permettre d'en assurer l'universalité, ce qui semble d'autant plus nécessaire que la délimitation de zones exemptes de risques est désormais illusoire, la catastrophe de Tchernobyl ayant fait brutalement prendre conscience de l'obsolescence des frontières politiques et géographiques quant à la protection des populations en matière de risques technologiques, ce que d'autres exemples ont confirmé depuis (vache folle, OGM, etc.). La promotion d'une culture universelle de la gestion des risques, par le biais notamment de l'éducation et la pédagogie du risque, pourrait donc conduire à une uniformisation culturelle en même temps qu'elle contribue à étendre l'emprise de la rationalité scientifique et technique en en faisant le seul mode légitime de rapport au monde. Henri-Pierre Jeudy voit dans cette évolution le signe de ce qui pourrait constituer le « parachèvement » de la modernité et ne manque pas de rappeler les risques d'ordre politique masqués par les bonnes intentions de ses promoteurs⁶. Aussi les rapports entre risque et politique doivent-ils être appréhendés à l'aune de ceux qui existent – ou pas – entre culture et technosciences. Nombreux sont en effet ceux qui doutent du pari engagé par d'autres quant à la capacité des technosciences à fonder une culture et une humanité nouvelles⁷.

3. EDUCATION AUX RISQUES ET EXPÉRIENCE DE LA VULNÉRABILITÉ

La culture rationnelle du risque que l'on cherche à faire émerger et à promouvoir par l'information, la communication et l'éducation, c'est-à-dire par une approche pédagogique de l'opinion publique, repose ainsi sur un savoir scientifique qu'il s'agit de transmettre et qui s'oppose à des savoirs profanes, ou sociaux, à éradiquer en ce qu'ils relèvent de croyances, de superstitions ou bien qu'ils se révèlent inopérants ou obsolètes. La volonté d'éducation du public renvoie donc le plus souvent à une série d'oppositions (objectivité/subjectivité, risque réel/risque perçu, discours expert/parole profane, etc.), toutes issues de la séparation moderne opérée par les Lumières entre connaissance scientifique et savoirs sociaux. Cette différenciation fondamentale, qui hiérarchise en même temps

qu'elle oppose, a amorcé un processus de délégitimation et de déqualification du regard profane sur le monde à la mesure de la légitimité accordée au regard scientifique porté sur le réel. Inscrite dans le registre cognitif, cette opposition, historiquement constituée, n'est pas pour autant exempte d'effets sociaux et politiques puisque la hiérarchie introduite au niveau du savoir engendre aussi et surtout de la division sociale, de l'inégalité, des relations de pouvoir et de domination, entre les tenants de la Raison d'une part et ceux qui, d'autre part, sont réduits à l'irrationalité et dont les peurs, sans fondement, relèvent de la croyance et de l'obscurantisme. Selon cette conception, et pour l'illustrer à partir d'exemples pris dans notre champ d'investigation, les craintes manifestées par la population à l'égard du risque radiologique vont ainsi pouvoir être considérées comme des « réactions affectives pathologiques » par l'OMS, dont certains experts ont par ailleurs souhaité, à la fin des années cinquante, « voir monter une nouvelle génération qui aurait appris à s'accommoder de l'ignorance et de l'incertitude »⁸. De tels propos, pourrait-on penser, doivent être resitués dans le contexte de l'époque, laquelle était peu soucieuse d'éducation aux risques. Toutefois, des exemples plus récents nous amènent à formuler l'hypothèse selon laquelle les enjeux politiques des risques, en l'occurrence nucléaires, ont un impact considérable sur la façon dont sont pensés et mis en œuvre les projets éducatifs. Dans une telle perspective scientifique, l'éducation aux risques peut n'être qu'un prétexte à la désinformation et destinée à maintenir les populations dans l'ignorance afin qu'elles « s'accommodent » des risques encourus⁹.

Quand elle n'est pas détournée à des fins de manipulation, l'éducation aux risques technoscientifiques se donne en règle générale pour objectif de transformer le risque perçu et subjectif, en risque réel et objectif, et ce par la transmission ou l'imposition d'un savoir expert. De l'irréalité postulée des représentations, il s'agit de favoriser un regard objectif sur la réalité. Concernant les risques technologiques, la technicisation du vocabulaire et la focalisation du discours institutionnel sur les aspects techniques et scientifiques des risques sont parmi les moyens utilisés pour signifier et consolider les rapports de pouvoir, qui visent en quelque sorte à exproprier les savoirs non scientifiques. Si ces derniers sont parfois pris en compte par les scientifiques, c'est pour pallier au déficit de données « objectives » nécessaires à l'évaluation et la gestion des risques, et dans une perspective de modélisation (exemple de l'identification des couloirs d'avalanches en montagne). Malgré quelques rares exemples de « co-construction » du savoir¹⁰, l'expérience de la vulnérabilité faite par les habitants de zones à risques est le plus souvent négligée et la notion d'éducation, plus encore que celle d'information, laisse entendre la logique unilatérale dans laquelle elle s'inscrit : tous les savoirs sur les risques ne se valent pas, et les détenteurs du savoir légitime tentent de lutter contre l'irrationalité par l'information et la persuasion.

Pour autant, ce modèle n'a cessé de montrer ses limites et se heurte à de nombreux obstacles, notamment d'ordre anthropologique, que nous avons pu mettre en évidence lors de nos différentes

recherches¹¹. Son échec tient par ailleurs au fait qu'il ne prend pas en compte au moins deux éléments essentiels : d'une part, la diversité des systèmes de représentation, d'interprétation, d'appréhension des risques ; de l'autre, la question de la défiance - raisonnée - envers les institutions.

Destinée à engendrer des comportements rationnels face aux risques, les tentatives d'information et d'éducation se soldent régulièrement par des échecs du fait du postulat simpliste sur lequel elles reposent : une conception de l'homme univoque et rationnel, malléable et susceptible de faire l'objet de procédés d'acculturation. Une telle conception relève de la fiction et ne résiste pas à l'épreuve du terrain. Il n'y a en effet pas de relation directe et causale entre les messages diffusés et les comportements adoptés¹² ; bien au contraire, nos travaux nous ont conduits à mettre en évidence de nombreuses résistances anthropologiques, dont la connaissance et la prise en compte constituent un préalable indispensable à tout projet pédagogique. L'ambivalence manifestée à l'égard de l'information constitue l'une des multiples formes d'expression de ces résistances et la plupart des personnes, qui n'ont en fait pour l'essentiel d'autre choix que de vivre avec le risque, oscillent entre envie et crainte de savoir. Du refus total (dénier actif) à la manifestation d'un désir d'information (vigilance active, volonté d'appropriation du risque), le spectre des attitudes possibles est très large, chacun pouvant se trouver pris dans des contradictions l'amenant à passer d'un registre à l'autre. Ceci ne peut se comprendre qu'au regard du sentiment de vulnérabilité et d'impuissance ressenti par un grand nombre de ceux qui doivent par ailleurs s'accommoder de multiples injonctions paradoxales. Aussi l'information scientifique et technique, quand bien même elle est reçue et assimilée, est-elle passée au filtre de représentations pré-existantes et réinscrite dans un contexte dans lequel elle fait sens, ou pas.

Assignés à une situation de dépendance, ces dépositaires d'une expérience de la vulnérabilité peuvent en outre avoir des raisons d'être sceptiques par rapport aux institutions soucieuses de rationaliser les comportements. Si l'ignorance, ou la méconnaissance, peut être considérée comme le signe d'un refus, d'une résistance à la domination de la rationalité instrumentale (dont les tenants répugnent par ailleurs à rendre compte des incertitudes qui pèsent sur l'évaluation des risques), l'échec de bon nombre de tentatives d'éducation aux risques tient aussi à l'incertitude, voire la défiance, quant aux intentions des acteurs de l'information et de la prévention. De quelque « émetteur » qu'elle provienne, l'information sur les risques fait l'objet d'une appréciation dans laquelle sa dimension politique prend le pas sur la dimension strictement scientifique. D'où la nécessité d'être au moins aussi attentif aux rapports sociaux, à l'histoire, aux contextes locaux dans lesquels prennent place les projets éducatifs, qu'aux formes à travers lesquelles se manifeste, à hauteur d'homme, la vulnérabilité dans les sociétés technoscientifiques.

¹ BECK U., 1992, *Risk Society. Towards a New Modernity*, Londres, Sage ; et 1999, "Fabriquons-nous une société du risque ?", entretien, *Le Monde des débats*, n°8, novembre, pp. 12-15.

-
- ² GIDDENS A., 1994, *Les Conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- ³ DUCLOS D., 1996, "Puissance et faiblesse du concept de risque", *L'année sociologique*, "Études sur le risque et la rationalité", vol. 46, n°2, Paris, PUF, pp. 309-337.
- ⁴ Voir la communication de F. LEMARCHAND, *Enjeux et limites d'une pédagogie du risque*, Actes JIES XXII, 2000.
- ⁵ Cité par LATOUCHE S., 1995, *La Mégamachine. Raison technoscientifique, raison économique et mythe du progrès*, Paris, La Découverte / MAUSS, p. 146.
- ⁶ JEUDY H.-P., 1990, *Le Désir de catastrophe*, Paris, Aubier.
- ⁷ JANICAUD D., 1990, "Pouvons-nous raison garder ?", in DROIT R.-P. (dir.), *Science et philosophie, pour quoi faire ?*, Paris, Le Monde Éditions, pp. 23-36. Il ne nous est pas possible, dans le cadre de cette communication, de développer davantage cette question, aussi renverrons-nous à l'œuvre de Jacques Ellul, ainsi qu'à HOTTOIS G., 1996, *Entre symboles et technosciences*, Paris, Champ Vallon.
- ⁸ « Questions de santé mentale que pose l'utilisation de l'énergie atomique à des fins pacifiques », Organisation Mondiale de la Santé, *Rapport technique n°151*, 1958.
- ⁹ Voir par exemple une brochure éditée par l'OMS en 1993 et destinée à la population victime de la catastrophe de Tchernobyl : *Tchernobyl : aide de l'Organisation Mondiale de la Santé pour l'Ukraine*. Rappelons qu'il existe un accord signé entre l'OMS et l'AIEA (Agence Internationale pour l'Énergie Atomique) qui interdit à l'OMS de diffuser des informations susceptibles de nuire à l'utilisation pacifique de l'atome. Voir aussi l'évaluation réalisée par la CRII-RAD du matériel pédagogique sur la radioactivité, *Trait d'union*, n°10.
- ¹⁰ Voir CALLON M., 1998, "Des différentes formes de démocratie technique", *Annales des Mines, Responsabilité et Environnement*, n°9, janvier, pp. 63-73.
- ¹¹ À propos de la recherche effectuée dans les zones contaminées par la catastrophe de Tchernobyl, voir le rapport du LASAR, *Vivre dans les zones contaminées. Gestion du risque radiologique*, 1998, Rapport pour la Commission des Communautés Européennes, Projet GERIRAD, LASAR, MRSH/Université de Caen, juillet ; ainsi que l'article collectif "Vivre en zone contaminée ou : les paradoxes de la gestion du risque", *Innovation et société*, n°1, "Connaissance et risque", Presses Universitaires de Rouen, juin 2000. Les recherches sur des terrains français sont actuellement en cours.
- ¹² Nous ne développons volontairement pas ici plusieurs éléments exposés de façon plus détaillée dans la communication de F. Lemarchand, op. cit.