



HAL
open science

La représentation sociale du développement durable d'élèves de lycée professionnel en démarche d'Agenda 21. Appuis et obstacles

Nicole Lebatteux

► To cite this version:

Nicole Lebatteux. La représentation sociale du développement durable d'élèves de lycée professionnel en démarche d'Agenda 21. Appuis et obstacles. Colloque International "Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques", Digne les Bains, 2010, Oct 2010, Digne Les Bains, France. pp.254-274. halshs-00958227

HAL Id: halshs-00958227

<https://shs.hal.science/halshs-00958227>

Submitted on 21 Jul 2014

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.

La représentation sociale du développement durable d'élèves de lycée professionnel en démarche d'Agenda 21. Appuis et obstacles.

Nicole LEBATTEUX

(MCF, UMR CEPERC, Université de Provence-IUFM d'Aix-Marseille)

Résumé :

Dans le contexte de la généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) en France, nous interrogeons les effets de la mise en place d'une démarche d'Agenda 21 dans un lycée professionnel. D'une part, nous mènerons une réflexion sur l'intérêt de l'utilisation de la théorie des représentations sociales (RS) dans la perspective d'identifier des appuis et des obstacles aux actions éducatives menées. D'autre part, nous tenterons de répondre à plusieurs questions : La question socialement vive du DD est-elle vive pour les élèves et sous quels aspects ? Ont-ils une RS du DD à leur entrée dans la voie professionnelle et peut-on identifier une évolution après un an ou plus de participation à la vie de l'établissement ? Cette représentation est-elle autonome ou liée à d'autres ? Avec quelles conséquences sur l'ancrage de savoirs éco-citoyens ?

Mots clés :

Education au développement durable, Représentations sociales, Questions socialement vives, Développement durable, Didactique.

Abstract:

In the context of ‘generalization’ of education for sustainable development (ESD) in France, we examine the effects of the implementation of an Agenda 21 in a vocational school. On the one hand, we will reflect on the interest of using the theory of social representations (SR) to identify supports for and barriers to educational activities. On the other hand, we try to answer several questions: Is the socially acute question of sustainable development (SD) socially acute for students, and in what ways? Do they have a SR of SD as they enter the career path and can we identify a change after a year or more of participation in school life? Is this representation independent or linked to others? What are the consequences for the anchoring of eco-citizen knowledge?

Keywords:

Education for sustainable development, Social representations, Socially acute questions, Sustainable development, Didactics.

C'est en 1987 que le rapport Brundland pose les bases du développement durable (DD) en proposant une définition qui fait depuis référence : « *Un développement qui répond aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs.* » (p. 88), traduite par un développement : écologiquement supportable (l'environnement), économiquement rentable (l'économie) et socialement juste (le social).

La France s'est saisie très tôt de ces problématiques pour mettre en place des stratégies d'éducation au DD (EDD) dont les visées ont évolué au fil du temps. D'abord presque uniquement centrées sur l'éducation relative à l'environnement, elles sont aujourd'hui aussi orientées sur la solidarité internationale dans la perspective de sensibiliser les jeunes sur les déséquilibres internationaux et d'encourager leur réflexion sur les moyens de réduire la pauvreté et les inégalités.

Depuis 2007, l'EDD est entrée dans une seconde phase de généralisation dont l'importance est rappelée, en tant que priorité, dans chacun des textes de préparation de la rentrée scolaire. Par exemple, pour la rentrée 2009, on relève « *En s'appuyant sur les apports disciplinaires, l'éducation au développement durable traite des interactions entre l'environnement, la société, l'économie et la culture. Cette éducation transversale contribue ainsi à la formation du citoyen responsable du XXIème siècle.* » (BOEN, n°21 du 21 mai 2009, p.3). Pour cela, lors de la rénovation des curricula, les problématiques liées au DD prennent progressivement une place plus importante dans les enseignements et parallèlement les établissements scolaires sont incités à mettre en cohérence les apports disciplinaires en devenant un lieu d'exercice de pratiques éco-responsables dont un des outils est l'Agenda 21 scolaire (Bregon & al., 2008 ; Girault & Sauvé, 2008).

Dans le cadre d'une recherche qui questionne la faisabilité et l'efficacité de cette généralisation en termes d'appuis et d'obstacles²⁴, nous nous intéressons aux élèves d'un lycée professionnel français en démarche d'Agenda 21. Suivant le principe « penser global, agir local », il s'agit de mettre en place des actions qui répondent à des problématiques sociales et environnementales identifiées à l'échelle de l'établissement susceptibles de mobiliser solidairement chacun des acteurs afin de les amener à s'impliquer et à se retrouver, c'est-à-dire à créer un lien social.

²⁴ Recherche « ED2AO, Education au développement durable, appuis et obstacles » (ANR-08-BLAN-0135, 2008-2012) en synergie avec la recherche UMR ADEF et INRP « L'enseignement de questions vives liées aux environnements » (Recherche 39141, 2009-2012).

Après avoir présenté le contexte de cet établissement, nous mènerons une réflexion sur l'intérêt d'utiliser la théorie des représentations sociales (RS) pour interroger l'efficacité des actions éducatives menées. Puis, à partir de résultats en cours d'analyse, nous tenterons de répondre à un ensemble de questions : La question socialement vive (Legardez & Simonneaux, 2006) du DD est-elle vive pour le groupe d'élèves considéré et sous quels aspects ? Ont-ils une représentation sociale du DD à leur entrée dans la voie professionnelle et peut-on identifier une évolution après un an ou plus de participation à la vie de l'établissement ? Cette représentation, si elle existe, est-elle autonome ou liée à d'autres (Brandin & al., 1998 ; Lebatteux, 2005), notamment à celles de Nature et d'Environnement, et avec quelles conséquences ? Y-a-t-il un lien entre cette RS et les pratiques sociales sensées y répondre (Flament, 1997) ?

Le recours à la théorie des représentations sociales pour éclairer une expérience contextualisée d'éducation au développement durable

Nos travaux se réfèrent à la didactique des questions socialement vives (Legardez, 2006) et à l'influence des contextes territoriaux (Girardot, 2004) sur les processus d'apprentissage.

Un contexte institutionnel spécifique

L'étude de référence porte sur un lycée professionnel implanté dans un quartier défavorisé de Marseille qui accueille des élèves d'une grande diversité socioculturelle présentant des difficultés d'ordre à la fois social et scolaire.

Après une longue implication dans l'éducation relative à l'environnement pour un développement durable, l'établissement s'est engagé depuis quatre ans dans une démarche d'Agenda 21. Elle consiste à mettre en place un ensemble d'actions (réalisation du tri sélectif, création d'un éco-jardin, expositions dans les parties communes, organisation d'un cross au bénéfice du handicap...) qui déclinent quatre axes de travail identifiés comme prioritaires pour répondre à des besoins spécifiques de l'établissement : les déchets, la biodiversité, la diversité culturelle et la solidarité. Ce sont les élèves « éco-délégués » qui organisent la plupart des actions et communiquent régulièrement dans les classes, notamment sur le tri

sélectif qualifié « d'action phare », pour inciter les autres élèves à s'engager concrètement (Lebatteux & Legardez, 2010).

Le recours à la théorie des représentations sociales dans une perspective didactique

En considérant une représentation sociale (RS) comme une « *forme de connaissance socialement élaborée et partagée* » (Jodelet, 1989, p.36), on peut suivre la réflexion de S. Moscovici (2000) qui qualifie de tautologique la question du lien entre RS et éducation si on admet qu'une grande partie des connaissances diffusées en éducation à propos d'objets polysémiques ne sont saisies qu'à travers des RS. Il rappelle que les « mots », démocratie et citoyenneté, et nous y ajoutons DD, « *[...] sont des thèmes sociaux qui sont institués parfois, autour desquels il y a beaucoup d'investissements, d'investissements affectifs, d'investissements de valeurs, ce n'est pas juste quelque chose que l'on vient d'inventer, ils ont une sorte d'épaisseur dans le temps.* » (id., p.10).

De son côté, C. Garnier s'est livrée à une réflexion sur la pertinence de l'utilisation de la théorie des RS pour contribuer au champ de l'éducation relative à l'environnement (ERE), qui a précédé celui de l'EDD, dont nous retiendrons ici la conclusion : « *En faire un large tableau, prenant en compte tous les aspects des situations mouvantes dans une perspective holistique, implique des méthodologies souples et même des multiméthodes que la théorie des représentations sociales, plus que toute autre perspective, a largement mises au point pour tracer contours, contenu et structure de ces dynamiques sociales, en visant la pensée sociale dans sa totalité, dans sa genèse et dans ses transformations.* » (2000, p. 38).

Par RS, nous entendons à la suite de J.-C. Abric : « *Le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstruit le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique.* » (1997, p.188). Etudier la représentation d'un objet revient ainsi à repérer les éléments qui la composent, son organisation et bien sûr à identifier ses processus de fonctionnement pour un groupe identifié. Dans cette perspective, nous développons à la suite certains aspects théoriques et méthodologiques nécessaires pour la compréhension des analyses que nous présenterons.

Une forme de connaissance qui se rapporte à un objet de polémique sociale pour un groupe identifié

Les objets de représentation se caractérisent par le fait qu'ils sont au centre de polémiques sociales et, à ce titre, provoquent controverses, débats, voire conflits qui contribuent à développer des communications indispensables à l'élaboration collective d'une signification particulière. Il s'agit bien ici d'une caractéristique du DD. Cet objet est toujours considéré par rapport à un groupe qui « *...ne peut-être conçu comme un simple agrégat d'individus, mais plutôt comme le rassemblement d'individus qui partagent une expérience sociale et culturelle et qui ont une histoire qui les différencie de celle des autres groupes.* » (Garnier, 2000, p.31). Dans notre étude, nous postulons une communauté de représentation sur le DD pour la population constituée par l'ensemble des élèves de l'établissement dont l'histoire scolaire est souvent proche (orientés dans l'enseignement professionnel par défaut et considérés comme en échec scolaire) et qui partage une expérience sociale, scolaire et culturelle au travers des actions relatives à l'Agenda 21.

Une forme de connaissance socialement élaborée qui évolue sous l'influence de pratiques sociales

La fonction d'une représentation est de permettre de comprendre le monde par imputation et génération de signification, ce qui en fait un acte de connaissance dynamique susceptible de se transformer par l'intensité de pratiques sociales, au rang desquelles nous rangerons les pratiques scolaires, et les discours circulant dans la société.

Les mécanismes de cette transformation correspondent à une succession de phases durant lesquelles les individus sélectionnent l'information socialement disponible, la simplifient, la décontextualisent et modifient l'importance des éléments à forte signification retenus²⁵. Au terme de ces processus un groupe donné dispose d'une signification collective qu'il incorpore par l'ancrage dans ses connaissances préalables. Il s'agit bien d'une construction autonome, distincte de la réalité qui l'a suscitée, mais qui prend pour chaque membre du groupe un statut d'évidence et lui sert à donner un sens aux événements et à diriger ses conduites.

²⁵ Il s'agit des processus de distorsion, défalcation et supplémentation décrits par D. Jodelet (1994).

Cette « grille de décodage » n'a que peu à voir avec la forme scientifique et avec des formes scolaires de connaissances avec lesquelles elle pourrait, dans certains domaines, être en concurrence. Elle est plutôt une forme de « connaissance-méconnaissance » (Legardez, 2004), mais une réalité dont il s'agit de faire l'analyse (Lebatteux, 2005 ; Legardez & Lebatteux, 2002) si on vise des stratégies didactiques potentiellement plus efficaces.

La théorie structurale des représentations sociales comme méthode d'analyse

Un double système structuré...

La théorie structurale (Ecole d'Aix : Abric, Flament, Moliner, Vergès...) considère une RS comme un ensemble de cognitions élémentaires (des éléments) hiérarchisées et organisées dans deux systèmes dépendants dont les rôles sont spécifiques et complémentaires : d'une part, le système central, rigide et stable, composé d'un nombre limité d'éléments inconditionnels qui définissent l'objet et déterminent les liens entre les éléments ; d'autre part, le système périphérique, sous ensemble plus fonctionnel, composé d'éléments conditionnels qui assurent l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte et aux caractéristiques propres aux individus.

Conduire une analyse structurale revient donc à identifier, avec des outils spécifiques, les quelques éléments qui composent le système central et génèrent le sens des autres éléments (Abric, 2003).

... Dont les éléments peuvent être à des degrés divers descriptifs et prescriptifs selon le contexte...

L'organisation d'une représentation en deux systèmes permet d'identifier le rôle joué par le contexte en distinguant « le contexte social global », c'est-à-dire : « ... le contexte idéologique lié à l'histoire du groupe et la place occupée par l'individu ou le groupe concerné dans le système social. » (Abric & Guimelli, 1998, p.24), et « le contexte immédiat », constitué par la finalité ressentie de la situation. Dans ce cadre, chaque cognition peut présenter deux aspects, prescriptif (normatif) et descriptif (un même schème peut se manifester sous les deux aspects), présents à des degrés divers selon le contexte d'activation de la représentation. Il

s'agit alors de percevoir l'influence de ces contextes lorsqu'on active un processus représentationnel dans l'école, instance orthodoxe, afin de limiter les biais lors des analyses.

... Et qui permet d'envisager les conséquences d'une forme de rapport entre représentations

Pour comprendre et agir sur une représentation, il est encore possible d'envisager l'existence d'une forme de rapport entre représentations en partant du fait que « *...toute représentation est en relation avec un ensemble d'autres représentations qui constituent son environnement symbolique...* » (Vergès, 1998, p.25).

Approche méthodologique et résultats

Aspects méthodologiques et terrain de la recherche

P. Vergès (1998, 2001) propose d'effectuer des enquêtes qualitatives par questionnaires pour des échantillons importants en utilisant des formes de questions adaptées à l'approche structurale et des outils de dépouillement spécifiques. En nous appuyant sur ses travaux, nous avons élaboré un questionnaire dans lequel chaque question (douze au total) est destinée à mettre en évidence les procès cognitifs à l'œuvre lorsqu'on active un processus représentationnel sur le DD. Nous appuierons notre propos sur deux questions visant les savoirs naturels des élèves - des savoirs construits par une histoire scolaire et sociale - et leur engagement.

Le dispositif de recueil est introduit par une double question d'évocation (Abric, 1997, 2003 ; Vergès, 2001), centrale dans un questionnaire de RS, qui porte sur le DD pour l'ensemble de la population et sur « Nature » ou « Environnement » pour des sous-parties afin d'identifier une possible relation entre ces objets de représentation et d'en envisager les conséquences dans le cadre didactique.

Il s'agit d'une question d'association libre activée par la formulation : « Quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au développement durable ? ». Elle permet de recueillir le contenu d'une représentation en même temps que sa hiérarchisation en considérant deux indicateurs de hiérarchie : la fréquence de citation d'un élément et son rang d'apparition. La fréquence met en évidence une dimension quantitative et collective alors que le rang donne une indication qualitative et plus individuelle. Ainsi un élément « fort »

(Bonardi & Roussiau, 1999) aura une fréquence moyenne d'apparition élevée -il sera cité le plus souvent-, et un rang moyen faible -il sera cité régulièrement le plus tôt dans la liste de mots ou expressions proposés-. La conjonction de ces deux indicateurs donne des indices d'appartenance au système central. Cependant, le fait d'énoncer spontanément des éléments ne constitue pas un indicateur « d'importance accordée » (Abric, 2003) suffisant pour envisager la centralité d'un élément. La question d'évocation a été affinée en demandant aux élèves, dans un second temps, de classer leur production en fonction de l'importance donnée à chaque élément cité, ce qui revient à substituer « un rang d'importance » au « rang d'apparition ».

Par ailleurs, nous avons envisagé la relation entre savoirs naturels et pratiques sociales sensées y répondre en formulant deux questions sur les pratiques actuelles et projetées des élèves.

Les questionnaires ont été dépouillés avec les logiciels spécifiques élaborés par P. Vergès : EVOC 2000 et SIMI 2000. Pour l'analyse, afin de rechercher un possible « effet établissement », nous avons distingué deux sous populations à partir des déclarations des élèves à la question d'identification, soit : les nouveaux élèves dans l'établissement (les Entrants) et ceux qui sont inscrits dans un cursus depuis un an ou plus (les Anciens). En effet, certains entrants des classes de Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) ou de baccalauréat professionnel peuvent être dans l'établissement depuis plusieurs années en ayant obtenu un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou un BEP préalablement dans leur scolarité.

Le questionnaire anonyme a été distribué dans les classes par les élèves éco-délégués les enseignants ayant été seulement informés par mail de cette organisation qui pouvait « déranger » leurs prévisions. Ce contexte de passation pourrait expliquer un manque d'intérêt affiché par la plupart d'entre eux qui n'ont pas incité leur classe à le compléter. Cependant cette situation est intéressante car elle permet d'avancer que c'est bien l'expression spontanée des savoirs naturels d'élèves « non captifs » que nous avons recueillie. Sur 550 questionnaires administrés en début d'année scolaire, 305 sont exploitables.

Des résultats

Pour les Entrants, une représentation descriptive, normative et illustrée du DD

Nous disposons de 133 questionnaires complétés par les Entrants. Pour la question d'évocation, compte tenu des non réponses (qui incluent aussi des réponses sous la forme « je ne sais pas ») et d'un premier nettoyage consistant à retirer des reformulations du DD (par exemple « c'est un développement qui dure »), nous conservons 86 questionnaires qui représentent l'expression de 65% des élèves. Ils ont cité 4,6 mots ou expressions en moyenne ce qui indique une faible mobilisation sur notre objet d'étude²⁶.

L'activation du processus représentationnel sur le DD a amené les Entrants à énoncer 400 éléments dont nous avons retenu les 15 mots²⁷ communs, représentant 47% des citations au rang moyen de 2,8, à un seuil de 6% qui constitue une rupture dans les fréquences (gap). La structure des réponses apparaît dans le tableau 1.

L'organisation des thèmes associés à l'objet met en évidence plusieurs ensembles d'éléments hiérarchisés :

- Des éléments saillants et potentiellement centraux : *Ecologie* (33%, 2,6)²⁸ -que nous entendrons comme « bon pour la planète »-, *Pollution* (30%, 2,2) et *Recyclage* (26%, 2,3) ;
- Ces éléments sont redoublés dans une périphérie intermédiaire par *Déchets* (20%, 2,7) -concrétisés par *Poubelles* (20%, 3,3) à une fréquence significative mais un rang élevé- *Environnement* (17%, 2,7) et *Nature* (13%, 2,6) avec des rangs proches ;
- Ils sont ensuite illustrés par un ensemble d'éléments dont l'importance s'éloigne (fréquence plus faible ou rang plus élevé). Par exemple, nous interprétons *Terre* (8%, 2,4) et *Planète* (12%, 3,5) comme une illustration de *Nature*, et *Environnement* ; *Carton* (9%, 2,7), *Papier* (6%, 2,6) et *Tri* (8%, 4) comme l'illustration de *Recyclage*, *Déchets* et *Poubelles* ; *Couche d'ozone* (9%, 2,7) et *Eau* (6%, 3,6) pour illustrer des éléments pollués.

Cette première approche à partir des mots communs cités constitue une forme de définition essentiellement descriptive, centrée sur un univers proche et quasi domestique. Pour ces

²⁶ Par comparaison, lors de l'étude que nous avons menée sur l'entreprise (Lebatteux, 2005), objet à forte valeur d'enjeu pour des élèves de lycée professionnel, ils ont cité huit mots en moyenne.

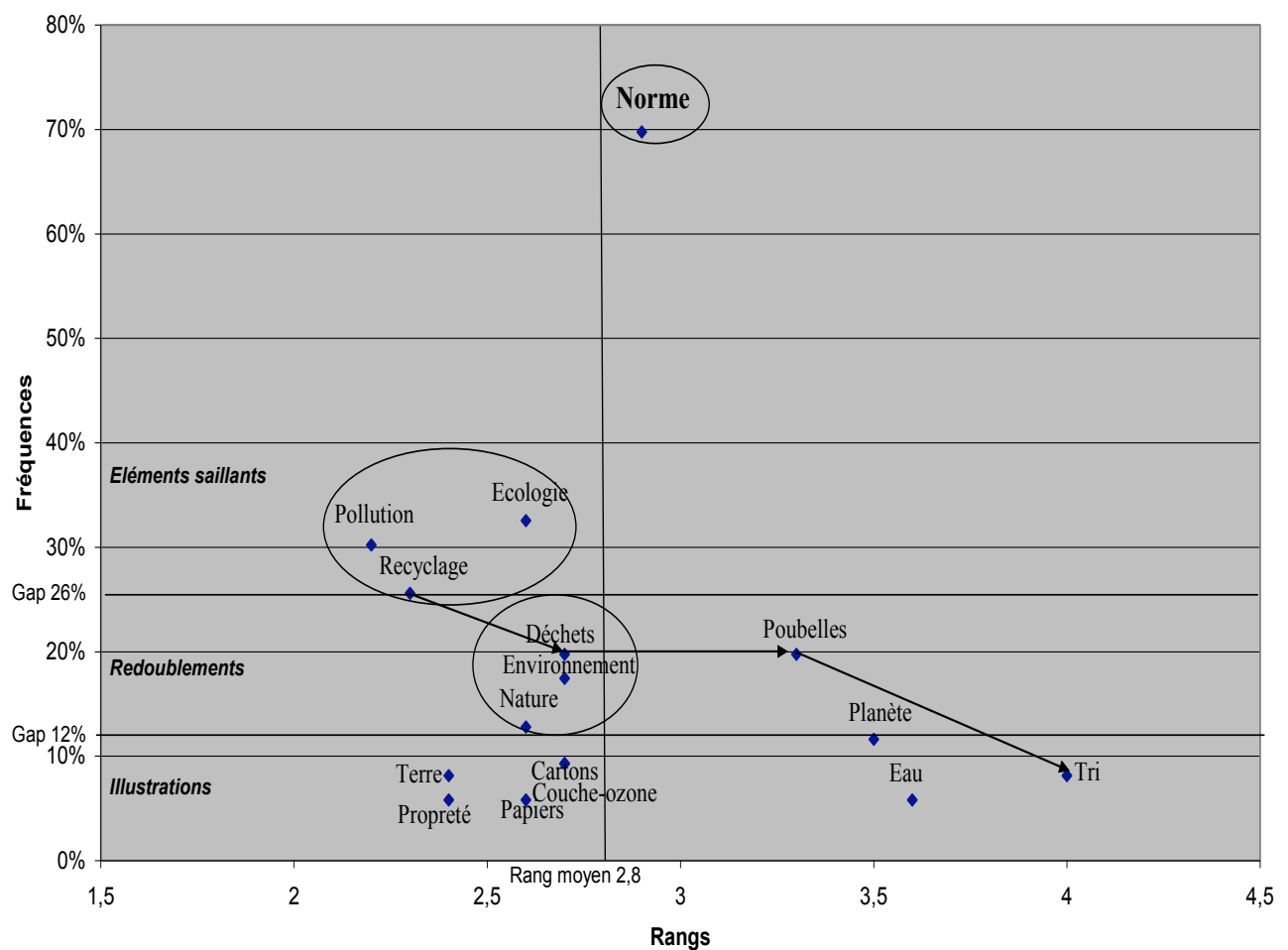
²⁷ Il s'agit la plupart du temps de mots.

²⁸ La première donnée indique la fréquence de citation, soit 33%, et le second le rang de citation, ici 2,6. Ce rang, inférieur au rang moyen, confère une plus grande importance à l'élément cité.

élèves de 16 ans en moyenne, le DD c'est *l'Ecologie*, c'est-à-dire lutter contre la *Pollution* par le *Recyclage* pour protéger *l'Environnement*.

Une autre lecture du corpus nous amène à créer une catégorie *Norme* (70%, 2,9) en regroupant le grand nombre d'injonctions citées par les élèves (en gras dans le tableau 1). Il s'agit de la compilation de verbes d'actions à l'infinitif, comme *Trier*, *Recycler*... et d'expressions formulées soit en positif, par exemple : « *Rouler plus en transports en communs* », « *Nettoyer la rue* », « *Ramasser les bouteilles en plastique et les mettre dans la benne* », « *Protéger l'environnement* » ; soit en négatif, comme : « *Ne pas jeter les déchets n'importe où* », « *Ne pas gaspiller l'eau* »... On constate immédiatement que ces éléments ne sont pas sur le même niveau allant de l'aspect générique aux illustrations d'actions (les plus nombreux).

Tableau 1 : Structure de l'évocation des entrants*



*Pour lire le graphique : Nous avons fait figurer en police normale les éléments tels qu'ils ont été cités par les élèves et en gras la catégorisation Norme qui ne reprend pas des éléments déjà relevés (développé à la suite).

Avec cette catégorie, ce sont 63% des éléments énoncés par les élèves qui apparaissent dans la structure présentée. A ce moment la Norme pourrait-être l'élément central de la représentation, le DD se résumant alors à une liste de « choses » à « faire », « ne pas faire » ou encore « mieux faire », c'est-à-dire à une série de « bons gestes » à accomplir pour protéger l'environnement.

Pour les Anciens, une représentation toujours descriptive, moins normative et plus notionnelle du DD

Les Anciens ont remis 172 questionnaires dont 126 sont exploitables dans les conditions expliquées précédemment (soit la réponse de 73% des élèves). Ils ont cité 4,4 mots ou expressions en moyenne, ce qui montre à nouveau une faible mobilisation sur l'objet, dont nous avons retenu les 16 mots communs à une fréquence de 5%, représentant 55% des citations (Tableau 2).

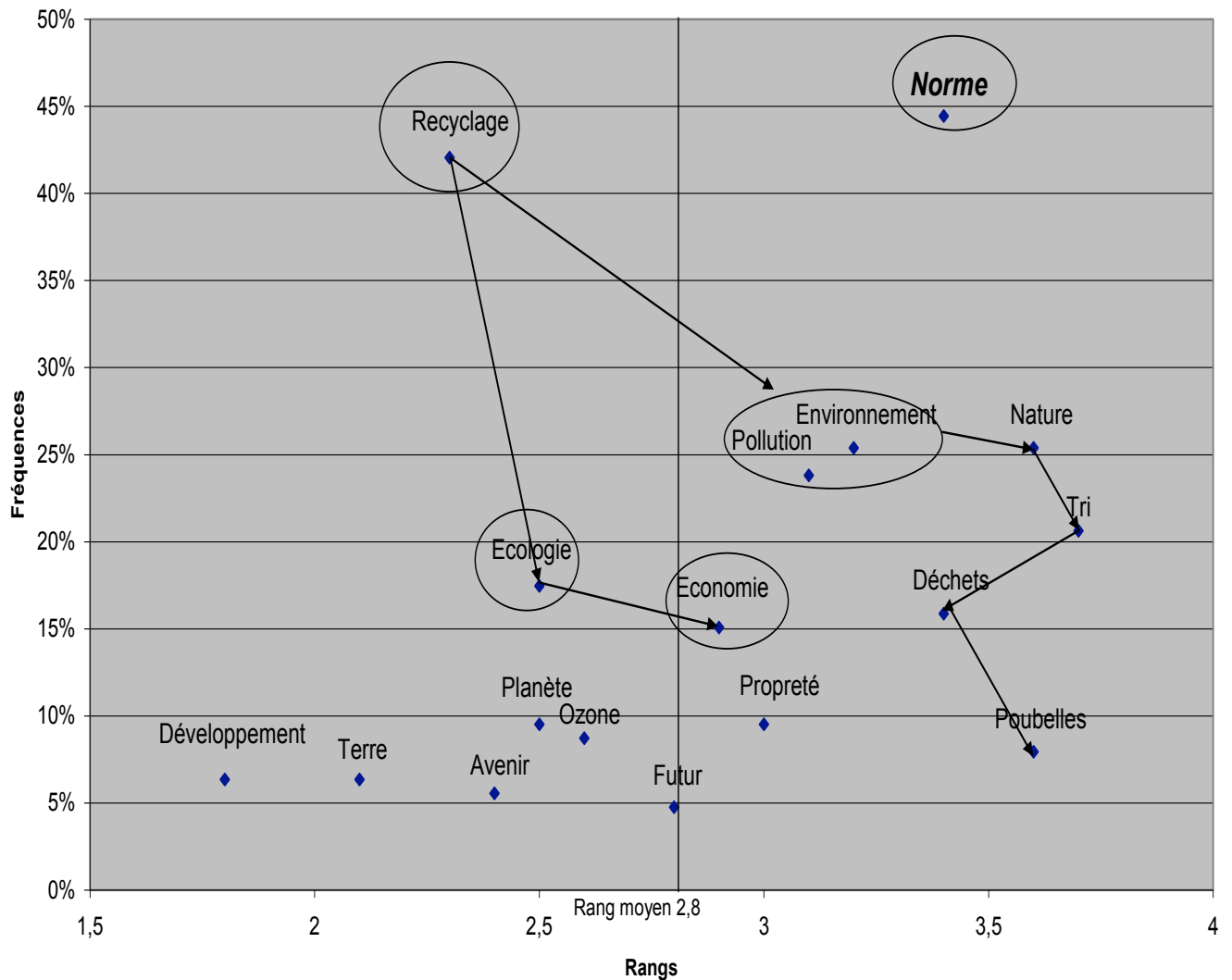
Pour ces élèves (âge moyen 17 ans et demi), présents depuis un an ou plus dans l'établissement, le DD c'est d'abord le *Recyclage* (44%, 2,3) pour (lutter contre) la *Pollution* (30%, 3,1) de *l'Environnement* (32%, 3,2) et de la *Nature* (32%, 3,3). Il s'agit de protéger l'environnement : *Ecologie* (17%, 2,5) en faisant des économies : *Economie* (15%, 2,9) (le contexte des éléments cités montre qu'il s'agit essentiellement d'économies d'énergie ou d'eau).

Le recyclage est décliné par *Tri* (21%, 3,7), *Déchets* (16%, 3,4) et *Poubelles* (8%, 3,6). Puis viennent un ensemble d'éléments qui redoublent ou illustrent les précédents avec des fréquences plus faibles, inférieures à 10%. Dans ce dernier groupe on relève *Avenir* (6%, 2,4) et *Futur* (5%, 2,8) qui indiquent une projection.

Comme pour les entrants, nous avons recherché les éléments normatifs en créant une catégorie *Norme* (en gras dans le tableau 2) qui apparaît avec une fréquence significative mais un rang élevé ce qui diminue l'importance (44%, 3,4). Elle est constituée de verbes d'action essentiellement génériques comme *Protéger*, *Préserver*, *Maintenir*, *Respecter*, *Améliorer*... qu'on retrouve dans les expressions : « *Protéger l'environnement* », « *Préserver les ressources naturelles* », « *Entretenir la terre* »...

Par ailleurs on relève une forme de distance indiquée par un ensemble de notions (valeurs), citées seules ou dans des expressions comme *Respect*, *Protection*, *Préservation* avec une fréquence de 17%, qui viennent compléter *Ecologie* (par comparaison, on retrouve uniquement le mot *Protection* chez les Entrants à une fréquence de 10%).

Tableau 2 : Structure de l'évocation des Anciens



Les mêmes mots pour « dire » le développement durable

Bien que la structure des évocations des deux sous-populations apparaisse très différente (tableaux 1 et 2), les élèves « disent » le DD avec un lexique commun. En effet parmi les mots retenus, seulement quatre sont différents pour les Anciens et ils apparaissent en redoublement ou illustrations : *Economie*, *Avenir Futur* et *Développement*. Ceux qui

disparaissent aux fréquences retenues sont des illustrations (*Cartons, Papiers et Eau*). Cependant, ce vocabulaire commun masque un champ représentationnel assez différent : les savoirs naturels des Entrants sur le DD, très illustrés, sont orientés sur leur univers proche et déclinés sous la forme d'actions à entreprendre pour protéger l'environnement ; alors que pour les Anciens, la structure de l'évocation, toujours centrée sur l'environnement, est plus générique et l'objet semble davantage intériorisé. Ces systèmes représentationnels ne donnent pas d'indications sur un possible engagement en faveur du DD.

La recherche de relation entre représentations sociales

Nous avons envisagé la relation d'une potentielle représentation sociale du DD avec celles, dont nous faisons l'hypothèse qu'elles existent, de Nature et Environnement. Cependant, il nous semble que l'activation du processus représentationnel sur ces deux objets après celui du DD a pu agir selon une forme de contamination en empêchant ou en limitant la citation de certains éléments qui auraient pu paraître redondants. La distinction principale réside dans une moindre énonciation d'expressions par rapport à l'évocation du DD alors que le nombre moyen de mots cités est équivalent, en dessous de cinq pour chaque sous-population.

Dans ce cadre, l'analyse des éléments évoqués montre une RS de la Nature très descriptive dominée dans les deux cas par la forte saillance des *Arbres* (fréquence de 54% pour les Entrants et 53% pour les Anciens). Par contre, la RS d'Environnement est davantage problématisée. Pour les deux sous-populations elle est dominée par *Nature* (46% pour les Entrants et 52% pour les Anciens) et *Pollution* (respectivement 32% et 28%). Ces premières analyses montrent que nous pouvons faire l'hypothèse d'une RS de la Nature englobée dans celle d'Environnement, elles révèlent aussi un possible croisement entre la RS d'Environnement et celle de DD sur l'aspect de la Pollution, ce qui pourrait indiquer un élément de vivacité.

Des « savoirs naturels » aux pratiques sociales

Selon C. Flament : « *L'aspect prescripteur d'une cognition est le lien fondamental entre la cognition et les conduites sensées y répondre.* » (1997, p. 38). Si c'était le cas on pourrait envisager une forme d'implication des élèves pour protéger l'environnement pour les Entrants qui « savent dire ce qu'il faut faire » et son renforcement pour les Anciens avec une forme

prise de conscience des questions posées. Cependant, les réponses aux questions plus précisément orientées sur « l'engagement » montrent qu'au contraire l'implication actuelle et projetée dans des actions en faveur du DD est assez faible et remarquablement stable entre les deux sous-populations. Pour illustrer notre propos, nous présentons les réponses à la question « Qu'êtes-vous prêt à faire pour protéger l'environnement ? » (tableau 3).

Tableau 3 : Comparaison des Entrants et des Anciens sur leur volonté d'engagement actuel

Propositions ²⁹	Entrants %				Anciens %			
	Oui	Non	NSP*	NCP*	Oui	Non	NSP	NCP
Utiliser des ampoules basse-consommation	62	16	14	7	64	14	18	4
Aller porter certains objets à la déchèterie	44	37	15	4	39	34	24	3
Prendre des douches plutôt que des bains	68	20	10	1	62	22	12	5
Surveiller votre consommation d'énergie	56	23	15	5	62	13	21	3
Acheter des produits de saison produits à proximité même plus chers	35	41	17	7	33	36	25	5
Changer moins souvent de téléphone portable	43	42	13	1	39	44	14	4
Utiliser davantage les transports en commun (1)	70	21	6	2	54	26	17	3
Trier vos déchets	55	29	13	3	59	20	17	4

*NSP : Je ne sais pas ; NCP : Je ne comprends pas

(1) seule différence significative au seuil de 5% en tenant compte des différences de population

Il en ressort que les élèves sont prêts à faire certains gestes « faciles » et de surcroît « sources d'économies » comme « Utiliser des ampoules basse consommation » ou « Prendre des douches plutôt que des bains », mais dès qu'il « leur en coûte » en termes d'efforts : « Aller porter des objets à la déchèterie », de dépenses supplémentaires : « Acheter des produits de saison produits à proximité, même plus chers » ou encore d'apparence : « Changer moins souvent de téléphone portable », l'engagement diminue fortement. Cette tendance s'accroît entre les « Entrants » et les « Anciens » pour la proposition « Utiliser davantage les transports en communs » (70% des Entrants déclarent y être prêts mais seulement 54% des Anciens).

Ces réponses n'ont bien sûr qu'une valeur déclarative. Cependant les Anciens utilisent davantage l'option « Je ne sais pas », ce qui marque une hésitation et pourrait indiquer que les réponses sont sincères, d'autant plus qu'ils sont affranchis de la présence de l'instance

²⁹ Compte tenu des caractéristiques prêtées aux élèves de lycée professionnel, nous avons formulé des questions accessibles et proches de leur univers quel que soit le niveau d'étude considéré, du CAP au baccalauréat professionnel (potentiellement cinq ans d'études séparent ces deux niveaux).

normalisatrice par l'indifférence des enseignants manifestée lors de l'administration du questionnaire, mais pose une question pour la recherche.

Discussion et conclusion

Une représentation sociale du développement durable en cours de structuration

La structure des évocations et la permanence des éléments cités permettent d'envisager l'existence d'une RS du DD en cours de structuration, peut-être par manque d'épaisseur dans le temps -si nous retenons qu'une RS se construit et évolue dans le temps à l'échelle des générations-, focalisée sur la « protection de l'environnement » pour les deux sous-populations.

Les éléments centraux pourraient-être : *Recyclage*, *Ecologie* et *Pollution*, ce qui reste à vérifier par une autre étude par questionnaire ou des entretiens.

Les Entrants restent dans un univers proche avec la récitation de discours entendus, alors que les Anciens paraissent avoir notionalisé la gestion des déchets en prenant une forme de distance, mais dans les deux cas on n'identifie pas une attitude favorable ou défavorable vis-à-vis de l'objet. Globalement, le groupe ne paraît pas véritablement « concerné » et si certains sont engagés il s'agit d'une implication individuelle alors que l'aspect collectif ne semble pas envisagé.

Nous interprétons la forte saillance de la Norme comme l'influence d'un système orthodoxe, celui du discours normatif des médias et de l'école conjugués -et, pour quelques uns, celui des parents ou de l'entourage social- qui reflèterait les opinions « bien vues » (versus « mal vues ») de ces instances, même si les sujets ne se considèrent pas sous ce type d'influence. Les Entrants seraient alors des « sujets » passeurs de discours entendus alors que les Anciens s'en affranchiraient progressivement.

Pour les Anciens, l'apparition dans les zones périphériques d'une échelle temporelle est perceptible avec *Futur* et *Avenir*, il peut s'agir d'un « effet maturité » que nous avons qualifié de projection, mais pour les deux sous-populations l'échelle spatiale n'apparaît pas.

Un effet établissement fort

Comme nous l'avons indiqué, le tri des déchets constitue l'action « phare » de l'établissement en matière de DD. C'est une action non seulement permanente -alors que d'autres ne le sont pas comme le cross au bénéfice du handicap- mais surtout « visible », par la présence de « poubelles » destinées à recevoir les différents déchets dans les parties communes, et médiatisée par les interventions dans les classes des élèves éco-délégués. Nous interprétons à ce moment la forte saillance de *Recyclage* et *Tri* pour les Anciens comme un effet de la dynamique sociale, une forme de perméabilité à l'action éducative, qui a pu être influencée par le contexte de passation du questionnaire : dans l'établissement et présenté par les élèves éco-délégués porteurs du projet.

Malgré ces limites, l'« effet établissement » est intéressant car il indique une possible influence de l'école sur laquelle on peut envisager de s'appuyer pour favoriser une ouverture vers d'autres dimensions du DD. Cependant, la disposition à agir évolue peu et plutôt dans un sens négatif, ce qui reste à questionner dans la suite de notre recherche notamment au niveau de l'existence d'une zone muette de la représentation (Abric, 2003).

« Jouer » sur les émotions pour générer une valeur d'enjeu ?

Selon les théoriciens des RS, une représentation détermine les pratiques sociales lorsque la charge affective est forte ou que l'identité du groupe est en jeu, ce qui ne ressort pas des aspects de l'étude présentés où la question du DD ne semble pas vive pour les élèves. En effet, la « valeur d'enjeu » que P. Moliner (1996, p.36) considère comme indispensable pour envisager l'existence d'un objet de représentation n'est pas perceptible à ce moment. Nos résultats montrent cependant que les élèves ont bien construit une RS du DD. Ce sont des investigations qu'il reste à mener.

Dans ce cadre, C. Guimelli & B. Rimé (2009) proposent, sur un objet social « sensible » -que nous traduirons par une question socialement vive- de provoquer une forte réaction émotionnelle pour participer à la construction du sens attribué à l'objet en rendant plus probable l'apparition de certaines conduites ou de certaines pratiques.

Le croisement de la RS du DD et de celle d'environnement. Quelles conséquences didactiques ?

Le croisement de la RS d'Environnement avec celle de DD pourrait avoir des conséquences fortes sur l'enseignement et l'apprentissage des valeurs relatives au DD. En effet engager une action didactique sur certains aspects du DD dans le cadre d'une problématique disciplinaire en s'appuyant sur l'Environnement pourrait amener les élèves à se focaliser sur « la protection de l'environnement par le recyclage des déchets » dans une perspective locale et autocentrée en limitant l'efficacité de l'enseignement. Dans le cadre de la généralisation de la prescription du DD, l'information des enseignants sur ce savoir naturel actif pourrait être un appui pour favoriser les apprentissages.

Pour conclure, nous retenons la remarque de S. Moscovici : « *Le fait qu'ils [les savoirs scolaires] restent abstraits réduit la capacité des gens à les manier, à les utiliser... si l'on donne un savoir à quelqu'un c'est pour faire quelque chose, c'est pour le communiquer, pour s'y intéresser, pour déchiffrer, ect.* » (2000, p. 10). Il s'agit d'une réflexion à mener dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants pour susciter une démarche réflexive (Lebatteux & Legardez 2007).

Bibliographie

Abric, J.-C. (1997). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris : PUF. (Ouvrage originel publié en 1994).

Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne : Eres.

Abric, J.-C. & Guimelli, C. (1998). Représentations sociales et effets de contexte. *Connexion*, 72, 23-37.

Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). Les représentations sociales. Paris : Dunod.

Brégeon, J., *et al.* (2008). *Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable*.

Disponible sur internet : <http://www.education.gouv.fr/cid20899/education-au-developpement-durable-groupe-de-travail>

Brandin, P., *et al.* (1998). Etude expérimentale de la transformation de deux représentations en réseau. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 37, pp.97-123.

Brundtland, G.-H. (1987). Notre Avenir à Tous. *Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU*. Oxford : University Press.

Flament, C. (1997). Structure, dynamique et transformations des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-58). Paris : PUF. (Ouvrage originel publié en 1994).

Garnier, C. (2000). Contribution de la théorie des représentations sociales au champ de l'éducation relative à l'environnement. *Les dossiers des sciences de l'éducation, Représentations et engagements : des repères pour l'action*, 4, pp.23-41.

Guimelli, C. & Rimé, B. (2009). Emotions et représentations sociales. In P. Rateau & P. Moliner (Dir.). *Représentations sociales et processus sociocognitifs* (pp. 165-180). Rennes : PUR.

Girardot, J.-J. (2004). « Intelligence territoriale et participation ». *Tic & Territoires : quels développements*, ISDM, 16, Mai, pp. 112-129.

Girault, Y. & Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Aster*, 46, pp.7-30.

Jodelet, D. (1994). Représentations sociales, un domaine en expansion. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris : PUF. (Ouvrage originel publié en 1989).

Lebatteux, N. (2005). *Représentation sociale de l'entreprise et contexte scolaire en lycée professionnel tertiaire. Obstacles et appuis pour un apprentissage citoyen*. Thèse de doctorat de l'Université de Provence, Université de Provence, Aix-en-Provence.

Lebatteux, N. & Legardez, A. (2007). Quelles relations entre recherche et contenus de formation ? Une illustration dans la formation de professeurs de lycées professionnels tertiaires. *Recherche et Formation*, 55, pp.41-58.

Lebatteux, N. & Legardez, A. (2010). L'éducation au développement durable dans un lycée professionnel français en démarche d'Agenda 21. Identification d'obstacles à partir du discours d'élèves éco-délégués. In *Actes du congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation* [<https://plone2.unige.ch/aref2010>].

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 3, pp.647-665.

Legardez, A. (2006). Enseigner les questions socialement vives. Quelques points de repère. In A. Legardez & L. Simonneau (Eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp. 19-31). Paris : ESF.

Legardez, A. & Lebatteux, N. (2002). Enseignement de l'entreprise et représentations sociales en lycée professionnel tertiaire. *Aster*, 34, pp.181-211.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). (Dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Ministère de l'Education Nationale (2009). Préparation de la rentrée 2009. *Bulletin officiel n°21* du 21 mai 2009.

Moliner P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble : PUG.

Moscovici, S. (2000). Entretien avec Michel Bataille. *Les dossiers des sciences de l'éducation, Représentations et engagements : des repères pour l'action*, 4, pp.5-11.

Vergès, P. (1998). Représentations sociales en psychologie. In C. Roland-Levy & P. Adair (Eds.), *Psychologie économique. Théories et applications* (pp. 19-33). Paris : Economica.

Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42,3, pp.537-561.