

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/313568889>

Utiliser les représentations sociales en éducation

Book · January 2016

CITATIONS

33

READS

2,950

3 authors:



[Angela Barthes](#)

Aix-Marseille Université

92 PUBLICATIONS 469 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Yves Alpe](#)

Aix-Marseille Université

70 PUBLICATIONS 320 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Jean-Marc Lange](#)

Université de Montpellier

54 PUBLICATIONS 333 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Réseau PAYSAGE.S (PCDD) [View project](#)



PhD research [View project](#)

Référence : Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). Utiliser les représentations sociales en éducation. Paris : L'Harmattan, Collection Logiques Sociales, 220 p.

UTILISER LES REPRESENTATIONS SOCIALES EN EDUCATION

**EXEMPLE DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT
DURABLE**

UTILISER LES REPRESENTATIONS SOCIALES EN EDUCATION

**EXEMPLE DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT
DURABLE**

Angela BARTHES et Yves ALPE

Ouvrages des mêmes auteurs :

Alpe, Y., Barthes, A., Champollion P. (2016). Etre élève en milieu rural, Ed « Éclairer » ? Canopée

Barthes, A. et Champollion, P. (dir), (2014), L'école rurale et montagnarde en contexte méditerranéen : Approches socio-spatiales. Volume 6. Besançon. Presses universitaires de Franche-Comté. 220 p.

Alpe, Y., Beitone, A., Dollo, C., Lambert, J-R., & Parayre, S., (2013). *Lexique de Sociologie*, Paris : Dalloz, 4ème éd.

Alpe, Y., Champollion, P., Poirey, J.L. (2001-2010). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, tomes 1 à 5, Besançon : Presses Universitaires de Franche- Comté

Barthes, A. et A. Sandoz A. (dir.), (2009), Vie locale, ruralité, tourisme et paysages dans l'aire méditerranéo-alpine, regards croisés franco-slovènes sur la durabilité, Presse de l'Université de Provence, 220 p.

Alpe, Y., & Fauguet J.L. (2008). *Sociologie de l'Ecole Rurale*, Paris : l'Harmattan / Education et Sociétés, 180 p.

Barthes, A. (dir.), (2008) Vivre en haute-Provence Alpine, Presses de l'Université de Provence, 223 p.

Sommaire

HOMMAGE.....	11
PREFACE.....	13
INTRODUCTION : L'UTILISATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES EN EDUCATION.....	17
Les années 1990 : Le début de l'utilisation des représentations sociales à des fins didactiques	17
Les années 2000 : Un élargissement des études vers des problématiques éducatives diversifiées.....	18
Les années 2010 : « face aux éducations à » : une ouverture vers les enjeux sociétaux de l'éducation	19
PREMIERE PARTIE : CADRAGE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE	25
LES SAVOIRS SOCIALEMENT DISPONIBLES.....	25
De très nombreuses formes de savoirs	25
Qu'est-ce qu'un savoir scientifique ?.....	27
Quelques éléments sur les théories des savoirs en éducation.....	28
LES SAVOIRS MOBILISES PAR L'EDUCATION.....	32
Qu'est-ce qu'un savoir scolaire ?	32
La légitimité des savoirs scolaires.....	34
Objets d'enseignement et disciplines scolaires	37
UNE APPROCHE PARTICULIERE DE LA QUESTION DES SAVOIRS EN EDUCATION : LE MODELE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE	39
Du modèle académique au modèle didactique.....	39
La « noosphère », les rapports de savoirs et de pouvoir.....	41
Les limites de la théorie didactique face à la problématique des savoirs	42
CURRICULUMS, QUESTIONS VIVES ET CONFLITS DE SAVOIRS	44
Transmission des savoirs et curriculums	44
L'échelle du risque des savoirs scolaires.....	46

Les questions socialement vives dans l'enseignement.....	48
Education et savoirs « non-scolaires » ou « préalables »	50
Les conflits de savoirs	52
Circulations et transformations des savoirs	53
ANALYSER LES SAVOIRS GRACE AU MODELE DES REPRESENTATIONS	
SOCIALES : ELEMENTS THEORIQUES.....	54
L'analyse des représentations sociales permet- elle d'atteindre les savoirs ?	54
Éléments théoriques d'une forme de connaissance socialement élaborée	57
La formation des représentations sociales	60
Quel modèle d'analyse des savoirs à partir des représentations sociales ?	63
A quoi peuvent servir les représentations sociales dans les problématiques éducatives ?.....	64
JALONS METHODOLOGIQUES.....	66
Quelques éléments de la théorie structurale des représentations sociales.....	66
Choix des corpus d'étude.....	69
Questionnaires et entretiens	69
Méthodes de représentations graphiques	70
Modèle analytique d'explicitation des charges idéologiques.....	76
Modèle analytique comparatif	81
DEUXIEME PARTIE : ETUDES DE CAS : LES MODELES ANALYTIQUES ET	
L'ANALYSE DES ENJEUX EDUCATIFS.....	87
TRAITER UNE QUESTION SOCIALEMENT VIVE: EXEMPLE DE L'EDUCATION	
AU DEVELOPPEMENT DURABLE.....	
Première étape : Etudier les représentations sociales des étudiants ..	87

Deuxième étape : Confronter les représentations sociales à un référentiel pour rechercher les enjeux éducatifs	100
Troisième étape : Phase interprétative, retours aux référentiels et cumuls.....	113
Exercice pratique 2 : Confronter les représentations sociales à un référentiel pour interpréter un résultat	125
CAS METHODOLOGIQUES PARTICULIERS DU CHOIX DE CORPUS COMPLEXES : EXEMPLES AUTOUR DE L'EDUCATION A L'ECOCITOYENNETE	127
D'une problématique complexe à la définition d'un corpus d'étude « a posteriori ».....	127
Identifier des familles de pensée à partir d'un corpus complexe	142
LES REPRESENTATIONS SOCIALES COMME METHODE DE PRECONISATIONS DIDACTIQUES	149
Retours épistémologiques et principes des préconisations didactiques : exemple de l'éducation au développement durable	149
Vers un modèle de repositionnement didactique par les représentations sociales	155
Exercice pratique 4 : Etablir des préconisations didactiques par l'étude des représentations sociales.....	163
TROISIEME PARTIE : ETUDES DE CAS : LES MODELES COMPARATIFS.....	165
L'ANALYSE DIACHRONIQUE (AVANT ET APRES UN ENSEIGNEMENT) POUR ANALYSER UNE ACTION EDUCATIVE (ET LA MODIFIER)	165
Problématique de l'enseignement de la géographie rurale à l'université et mobilisation des représentations sociales	165
Etude diachronique (avant et après un enseignement) et identification d'un problème : exemple de la géographie rurale.....	166
Repositionnement didactique pour gagner en efficacité et donner une vision systémique de l'espace rural	171
Une nouvelle analyse des représentations sociales après repositionnement didactique	174

Un point sur la question des « bons gestes » et des aménagements durables : exemple du covoiturage et de l'écocitoyenneté	178
LES REPRESENTATIONS SOCIALES COMME METHODE DE COMPARAISONS INTERCULTURELLES.....	184
Contextualisation internationale de l'éducation au développement durable.....	185
Résultats : Les représentations sociales des étudiants français, allemands et polonais ; écarts de corpus et similitudes	188
L'utilisation des représentations sociales en termes d'appuis et d'obstacles aux processus d'enseignement-apprentissage et posture d'analyse pour une éducation critique	191
CONCLUSION GENERALE.....	203
Exercice pratique 6 : Construire votre problématique de recherche avec les représentations sociales	205
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	207
Index	231
Table des illustrations	233
Table des exercices	236

HOMMAGE

Cet ouvrage est écrit en hommage à Alain Legardez, professeur émérite à l'Université d'Aix-Marseille et membre éminent du laboratoire de recherche en sciences de l'éducation « Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation » (Université d'Aix Marseille), dont il a été depuis sa création un des piliers. Il a été à l'origine de plusieurs travaux sur les représentations sociales en éducation et a su partager son intérêt avec de nombreux collègues pour ce champ de recherche qu'il a contribué à élargir et approfondir en France et au Canada. Il a su aussi rassembler autour de lui et communiquer ses passions. Au-delà de ses qualités de chercheur, Alain Legardez est doté d'une grande capacité de travail et d'une ouverture aux autres exceptionnelle. Sa bonne humeur et son sens de la convivialité ajoutés au sérieux de la recherche ont créé le plaisir des rencontres et d'un travail collaboratif particulièrement agréable pendant de nombreuses années. Cet ouvrage est l'un des fruits de sa capacité de transmission, qu'il continue maintenant à faire perdurer plus spécifiquement sur les thématiques des questions socialement vives.

PREFACE

L'éducation scolaire depuis son émergence au XIX^e siècle essaie, en tant qu'institution, de maintenir un équilibre entre des pôles contrastés mais interdépendants, sources de tensions voire de contestations : celui de l'adaptation au monde contemporain en vue de l'employabilité des élèves et celui de leur émancipation en vue d'un idéal démocratique ; celui de la légitimité académique de ses contenus et celui de leur légitimité sociale ; celui de savoirs scientifiques robustes, stables et incontestables et celui des pratiques sociales. Or, depuis une vingtaine d'année, l'entrée progressive de contenus nouveaux, hybrides, mouvants, controversés, voire contestés, et sous influence, sous la forme de « questions socialement vives » ou des « éducations à », bouscule les curriculums, les pratiques et les modes d'organisations scolaires installés. L'affaire n'est pas en soit si nouvelle et le politiste Alistair Ross a bien montré les tensions qui existent entre trois modes, trois idéaux-types de pilotage curriculaire et les idéologies qui s'y rattachent.

Mais, le caractère politique et fluctuant de l'idée mobilisatrice, à visée globale, de développement durable, le caractère hybride, proactif et complexe des savoirs qui s'y rattachent, font du développement durable un cas d'étude emblématique qui agit comme révélateur des tensions à l'œuvre car il cristallise l'ensemble des interrogations existantes autour du rapport entre savoirs et action. La place des disciplines, l'importance relative de leur porosité, ou d'une interdisciplinarité qualifiée « d'élargie » par un auteur comme Marcel Jollivet (2010), s'en trouve questionnée. Au-delà de celles-ci, la remise en question des catégories épistémologiques coutumières, de l'universalité des savoirs, de la figure de l'expert, questionne plus largement encore le rapport nature, sciences et sociétés. Ces questions sont effectivement vives pour le monde de l'éducation, d'autant que l'Ecole elle-même est en crise, et ses acteurs en doute sur ses finalités et sur leur rôle. Les réponses institutionnelles, y compris universitaires, oscillent entre enfermement dans les disciplines existantes et actions menées à l'échelle des établissements.

Par là-même, ce sont les didactiques et les recherches en éducation elles-mêmes, et pour aller plus loin celles concernant les savoirs, leur

légitimité et leurs enjeux qui s'en trouvent questionnées. S'agit-il de recherches sur cette éducation, de recherches pour cette éducation, ou de recherches contre cette éducation ? Nous laisserons au lecteur le loisir d'en décider à propos des démarches, outils et auteurs impliqués dans cet ouvrage, mais à tout le moins, les controverses portent en effet sur les attributs des savoirs et leur statut épistémologique d'où découlent les postures et les stratégies didactiques (Simonneaux, 2011). Toujours est-il qu'il y a besoin de disposer d'éléments suffisamment objectivés et robustes permettant l'intelligibilité des processus et des jeux d'acteurs : leur évaluation scientifique vise à fournir aux décideurs des politiques éducatives, et aux acteurs de celle-ci, les matériaux nécessaires à l'éclairage de leur jugement.

C'est bien ce que propose cet ouvrage : mettre à disposition des chercheurs confirmés, débutants ou en formation, ou encore aux formateurs et enseignants, une méthodologie cohérente d'étude et d'analyse, opérante pour le champ des sciences de l'éducation. Partant du présupposé que les connaissances des acteurs sur le développement durable, ici s'appuyant sur l'éducation au développement durable en émergence, sont un mélange de savoirs et d'idéologies (normes, croyances) et par là même gagnent à être traitées comme des informations partagées par des groupes sociaux, l'ouvrage est un manuel visant à transposer la méthode d'analyse des représentations sociales, développées d'abord en psychologie sociale puis en sociologie, dans le domaine des sciences de l'éducation. Il comble ainsi de manière opportune une lacune car cette démarche n'existait que de manière dispersée dans un certain nombre d'articles de recherche.

Plusieurs méthodologies ainsi élaborées, évaluées et exemplifiées, permettent en effet, au moyen de l'analyse des noyaux durs et des périphéries des représentations sociales, de caractériser des savoirs et des acteurs de l'éducation au développement durable (enseignants et élèves), par comparaison avec l'analyse sémantique des textes de références, de mettre à jour les appropriations, les manques, les dynamiques résultant des actions éducatives menées. De la même manière, des méthodes didactiques, critiques, évaluatives sont présentées tout au long de cet ouvrage, étendant les champs d'investigation à toute l'analyse des savoirs, comme l'interculturalité, les conflits de savoirs, l'évolutivité des situations, etc.....

Il y a là un outil, remarquable et puissant, d'intelligibilité des processus à l'œuvre dans tous les domaines de l'éducation et dans la compréhension de l'engagement des acteurs. Il n'en reste pas moins qu'au-delà des outils, l'analyse du chercheur de mises en relations historiques, spatiales et sociales dans ses dimensions politiques reste fondamentale pour rendre compte des forces à l'œuvre et des défis globaux qui se posent aux sociétés contemporaines à l'heure de la mondialisation.

Jean-Marc Lange, Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen, Professeur en sciences de l'éducation et promoteur de Recherches en Education à un Développement Durable

INTRODUCTION : L'UTILISATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES EN EDUCATION

Le psychosociologue Serge Moscovici (1961) pose les premiers fondements de la théorie des représentations sociales. Se superposant à la notion de représentation collective (Durkheim, 1894) et longtemps négligé par la communauté scientifique, le concept est réactivé par René Farr, (1984), puis par Denise Jodelet (1989). Il tend à occuper désormais une place centrale dans les travaux menés en psychologie sociale et permet de préciser les informations connues, les champs de représentations et les attitudes d'un individu ou d'un groupe d'individus sur un objet. En dépit de l'intérêt évident que présente la méthode pour appréhender les savoirs d'un groupe donné, les transpositions disciplinaires vers les sciences de l'éducation restent assez ponctuelles pendant longtemps et ne se développent que récemment.

LES ANNEES 1990 : LE DEBUT DE L'UTILISATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES A DES FINS DIDACTIQUES

A l'exception de quelques exemples précoces très ponctuels (Gilly, 1980), la mise en place des travaux de recherches en éducation impliquant les représentations sociales ne débute que dans le contexte de la création des IUFM (Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres) entre 1989 et 1991. Ces études vont très souvent venir en appui de la formation des maîtres et enseignants et accompagnent le développement des approches didactiques des sciences de l'éducation. Elles ont donc à ce titre un caractère finalisé directement opérationnel lié à la demande institutionnelle et sociale de formation des maîtres.

Plusieurs champs disciplinaires bien ciblés sont particulièrement concernés par le travail didactique impliquant les représentations sociales. Les sciences physiques, les mathématiques et la biologie (Astolfi, 1996, Astolfi et Develay, 1998, Johsua et Dupin 1993) dans le cadre des enseignements de la didactique des sciences composent le gros des travaux effectués. Les sciences économiques et sociales

représentent le deuxième champ important des études effectuées (Audigier, 1987, Triby, 1989, Albertini et Cicille, 1992, Vergès 1992 et 1994, Beitone et Legardez, 1993, 1995).

Dans la plupart des cas, la cible principale des recherches réalisées réside dans l'identification des appuis ou des obstacles aux apprentissages qui proviennent des savoirs préalables des élèves ou des enseignants et que l'étude des représentations permettra de repérer, ce qui facilitera l'émergence de stratégies didactiques nouvelles.

LES ANNEES 2000 : UN ELARGISSEMENT DES ETUDES VERS DES PROBLEMATIQUES EDUCATIVES DIVERSIFIEES

Bien que les disciplines scientifiques et la didactique des sciences soient dominantes dans l'utilisation des représentations sociales en éducation, ce sont les sciences économiques qui vont impulser des travaux de nature plus diversifiée, s'intéressant aux rapports aux objets d'enseignements ou aux métiers de l'enseignement eux-mêmes. C'est dans ce contexte que vont se développer les premiers outils méthodologiques et logiciels dédiés à la faculté de sciences économiques d'Aix-en-Provence (Vergès, 2001). Ils vont largement faciliter la généralisation des analyses des représentations sociales en France et élargir les objets d'investigations, principalement en sciences humaines. Les disciplines liées à l'histoire et à la didactique de l'histoire viennent alors largement se rajouter au panel des études réalisées grâce aux représentations sociales en éducation (Siman et Mara de Castro, 2002; Moisan, 2003; Lautier, 2006; Bouhon, 2009; Philippe, 2013).

Si les recherches restent cependant centrées sur les élèves et leurs savoirs avec des finalités didactiques (Schubauer-Léoni, 2002; Legardez, 2004; Summers, Corney Childs, 2004); Cariou, 2006), il est retrouvé graduellement de plus en plus d'analyses sur les objets d'enseignements eux-mêmes, ou sur les situations d'enseignement, ou encore sur les positions des acteurs de l'enseignement. On retrouve ainsi particulièrement représentées dans cette période des études sur les spécificités des enseignements professionnels (Legardez et Lebatteux, 2002), mais également des études sur le rôle des représentations sociales dans l'orientation scolaire (Dominique et

Odile, 1996), ou encore sur les rapports à l'institution ou au métier d'enseignant (Aubert et Abdi 2002). Les méthodes d'enseignement elles-mêmes commencent à être interrogées et particulièrement les TICE lors de l'informatisation de l'enseignement (Peyssonnaud, 2001) puis récemment l'enseignement à distance (Roy, 2011). Des travaux questionnent aussi les rapports contextualisés entre les apprenants et les maîtres et les interactions dans les apprentissages (Lebrun et Wood, 2004, Filisetti et Peyronie, 2007).

C'est également à cette époque que l'on trouve les premières études dont l'objectif n'est plus didactique mais relève d'autres problématiques comme celle du développement local (Alpe, Kerignard, Legardez et Verges 1990). La réflexion théorique se poursuit et s'enrichit à des questionnements du rôle de l'éducation dans la société (Flament, 1999, Anadón, 2002). Elle est rapidement relayée par les universités québécoises plus spécifiquement concernant des actions éducatives et les rôles possibles des représentations en éducation (Garnier, 2000; Sauvé, Machabée 2000 ; Garnier, Rouquette 2000).

LES ANNEES 2010 : « FACE AUX EDUCATIONS A » : UNE OUVERTURE VERS LES ENJEUX SOCIETAUX DE L'EDUCATION

Depuis une décennie, l'analyse des problématiques éducatives par les études des représentations sociales a pris une nouvelle ampleur dans les sciences humaines et sociales avec l'émergence des « éducations à » (Pagoni, Tutiaux-Guillon, 2012), le renforcement du traitement des « questions socialement vives » (QSV) dans l'enseignement. (Legardez et Simmonneaux 2006, 2011) et la montée de l'importance de l'éducation dans le développement des territoires.

En éducation, les recherches sur les questions socialement vives concernent la façon dont certaines questions sociales pénètrent dans la sphère éducative, essentiellement à travers la demande sociale et comment se constituent les savoirs scolaires dont la légitimité peut poser problème (Alpe, 2001; 2006). Dans ce contexte, les études impliquant les représentations sociales trouvent un nouveau rôle qui vise non plus seulement à proposer des orientations didactiques mais à identifier les controverses, la légitimité des savoirs scolaires, des décalages et convergences entre les savoirs (préalables, locaux,

savants, scolaires....etc..) et les représentations des apprenants ou encore des enseignants de la question socialement vive (Simmoneaux, 2004 ; Chalando, Floro, Barthes, 2013). Les analyses impliquant les représentations sociales retrouvent une nouvelle vigueur comme en témoignent la croissance rapide du volume de publications scientifiques sur cette période et traitent de plus en plus des enjeux sociétaux qui se profilent derrière les constitutions curriculaires. (Barthes, Alpe, Bader, 2013)

Ces dernières années, outre les champs disciplinaires dans lesquels les études se poursuivent, ce sont essentiellement trois domaines des « éducations à » qui participent à préciser les questions de l'épistémologie des savoirs pour l'utilisation des représentations sociales en éducation puis les méthodologies d'analyses adaptées aux problématiques éducatives.

Les premières recherches parties des universités québécoises dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (ERE) permettent de préciser les apports des représentations sociales aux savoirs enseignés (souvent naturalistes) et d'analyser comment les représentations sociales permettent de les appréhender, avec quels types d'enjeux éducatifs et sociétaux. (Garnier, Sauvé, 1999; Garnier, 2001). S'il y a d'importantes avancées épistémologiques, les objectifs de l'utilisation des représentations sociales concernent toujours plus ou moins les appuis ou obstacles aux apprentissages avec l'étude des représentations des apprenants ou des enseignants sur l'objet d'enseignement (Machabée, Sauvé, 2000 ; Ponton, Sauvé, 2000 ; Girault et al, 2006). Mais c'est cependant à ce moment que l'on trouve les premières typologies effectuées grâce aux représentations sociales avec l'idée de positionner des enjeux éducatifs derrière les différentes postures, d'enseignants la plupart du temps (Sauvé, Garnier 2000).

Le deuxième domaine, celui de l'éducation à la santé, témoigne également d'un volume de publications scientifiques important et contribue à diversifier encore les problématiques éducatives traitées grâce aux représentations sociales. L'utilisation de ces outils en éducation à la santé suit grossièrement les mêmes dynamiques d'évolution que celles observées dans l'éducation relative à l'environnement avec des études principales orientées sur les appuis et obstacles aux apprentissages (Jourdan *et al*, 2002; Turcotte *et al*,

2007). Mais plus tard on retrouve aussi une complexification du modèle vers la mise en place de typologies (Isabelle et Kaszap 2013) et l'analyse des rapports aux métiers des acteurs de la santé (Berger et al, 2009). Les premières comparaisons interculturelles traitées par les représentations sociales apparaissent via l'éducation à la santé (Berger et al, 2009).

Ce n'est qu'au moment de la mise en place de la décennie de l'éducation au développement durable (2004-2014) et la contestation des chercheurs vis-à-vis de l'objectif développementaliste qui se répand progressivement dans l'éducation que les problématiques éducatives traitées par les représentations sociales entrent de plein pied dans le champs des questions socialement vives (Legardez *et al*, 2013). Considérant la représentation comme modèle d'analyse d'un cadre normatif et considérant également que les idéologies agissent comme des filtres cognitifs dans la pensée sociale (Deconchy, 1984), la question des enjeux éducatifs devient primordiale. Les études portent alors de plus en plus sur les enjeux éducatifs et sociétaux contextualisés (par exemple dans le cadre du développement des territoires, généralement face à des postures politiques clairement définies et argumentées (Barthes et Champollion, 2010; Barthes et Martinez, 2011).

C'est donc principalement dans ce cadre, celui de l'émergence de l'éducation au développement durable, que les principaux jalons méthodologiques se mettent en place. Les rapports aux savoirs, les questions « d'objectivation » et de légitimité des savoirs enseignés s'analysent alors dans des cadres formalisés précis et reproductibles (Barthes et Legardez, 2011 ; Barthes, 2012; Fontani et Lebatteux, 2010)

Il est noté à cette période un net perfectionnement des méthodologies d'analyse en regard des années 1990 dont les développements sont fondamentaux mais qui sont restés très inductifs et réflexifs. Ce mouvement est largement favorisé par la didactique des sciences (Orange et Ravachol, 2013, Vincent, 2013; Goubet 2013). Il est accompagné de la généralisation des logiciels de traitements de l'information (Statistiques, enquêtes, discours, comptage d'occurrences, etc..), dont certains peuvent aisément servir à l'étude des représentations sociales. Les objectifs de ces études se sont

diversifiés aux enjeux éducatifs et sociétaux, à l'analyse des savoirs, à leur confrontation, aux controverses, aux conflictualités, aux constructions curriculaires mais prennent un caractère scientifique avéré du fait de la formalisation des méthodes.

De ce fait, cela ouvre à des comparaisons plus formalisées entre les aires culturelles (déjà amorcées en éducation à la santé), les groupes sociaux, les contextes d'enseignements, les évolutions dans le temps, etc...(Jeziorski, 2013; Berrios, Barthes, Champollion, 2014), permettant aussi de répondre à des problématiques éducatives plus complexes.

Dans l'utilisation des représentations sociales associées aux « éducations à » et aux questions socialement vives, les thématiques de l'éducation aux choix, de l'éducation critique, de l'éducation à la citoyenneté prennent une grande place, si bien que nombre d'études s'y réfèrent. C'est ainsi que l'on retrouve en bonne place des publications qui concernent l'éducation à la citoyenneté (Ferreira, Luiz, 2001; Suzanne, Lavallée et Sounan, 2003). Celles-ci se placent clairement dans le cadre des enjeux sociétaux (l'exercice démocratique; la citoyenneté, etc...). On retrouve également des publications se plaçant dans le cadre de l'éducation critique (Barthes, Jeziorski, Legardez, 2012).

Le troisième mouvement qui concourt à accroître l'utilisation des représentations sociales en éducation est le rôle grandissant de l'éducation dans le développement des territoires et l'insertion des études des représentations sociales dans les enjeux de développement local. En effet, toutes les approches actuelles du développement des territoires ont en commun de se préoccuper des ressources et des acteurs du développement avec l'idée récente d'une adhésion à une identité et une communauté de valeurs. En ce sens, elles attachent une grande importance aux dimensions éducatives associées au développement. Il était donc logique que les « éducations à » et en particulier l'éducation au développement durable et l'éducation au patrimoine (Musset, 2012; Barthes, 2013) puissent apparaître comme un élément des stratégies du développement des territoires. En deux mots, le développement local implique des apprentissages à la fois individuels et collectifs et des stratégies de partenariat et de renforcement de réseaux sociaux. C'est ainsi que migrent

graduellement les études impliquant les représentations sociales en éducation vers les enjeux de développement locaux (Rousseau, Girault, 2003 ; Orellana, Girault, 1997) et les enjeux sociétaux du développement de communautés de valeurs (Girault, Zwang, Jesiorski, 2012).

Cet ouvrage vient aujourd'hui faire une synthèse des utilisations des représentations sociales dans les problématiques éducatives dans la communauté des chercheurs. Apparues dans les années 90 et perfectionnées graduellement au cours des trois dernières décennies, les méthodologies présentent aujourd'hui de nombreuses applications concrètes dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Ces utilisations sont aujourd'hui largement diffusées du fait d'une part de la formalisation de plus en plus précise dont bénéficient les représentations sociales aujourd'hui et d'autre part de la présence de plus en plus grande d'outils logiciels permettant une mise en œuvre plus aisée des traitements reproductibles. Les exemples de cet ouvrage sont aujourd'hui centrés sur l'éducation au développement durable car les études qui s'y réfèrent correspondent aussi à la période au cours de laquelle l'utilisation des représentations sociales en éducation s'est largement perfectionnée. Mais l'ouvrage explicite avant tout des méthodologies transposables à tous les domaines liés à l'éducation et les auteurs souhaitent que celui-ci participe largement à leur diffusion dans plusieurs champs disciplinaires.

Afin de permettre une lecture facile, l'ouvrage s'organise de la manière suivante. La première partie est constituée de l'indispensable cadrage épistémologique et méthodologique permettant une utilisation des représentations sociales efficiente pour l'ensemble des problématiques éducatives. Sont ainsi abordés la question des nombreuses formes de savoirs, celle de leur transmission hors et dans le système éducatif, de la formation des curriculums, de leur légitimité et de conflits de savoirs. Les liens entre les savoirs et les représentations sociales sont précisés avant d'explicitier les méthodologies pratiques de mise en œuvre dans des situations concrètes. Comment constituer un corpus valable ? Comment construire un graphe de représentation ? Comment confronter les savoirs ? Quelle est la validité de l'étude ? Etc....

Les deuxième et troisième parties sont constituées par les études de cas (respectivement les modèles analytique des enjeux éducatifs et les modèles comparatifs) permettant au lecteur de piocher directement dans les exemples qui le concerneraient, à savoir : traiter une question socialement vive, une situation interculturelle, proposer un modèle de préconisation didactique, définir des corpus complexes, effectuer une analyse diachronique, comparer des savoirs dans des contextes différents..... L'objectif est de lui permettre une mise en œuvre concrète d'études sur une problématique éducative qu'il aura au préalable lui-même définie. C'est ainsi que l'on peut se référer à l'étude des représentations sociales simples d'un groupe d'étudiants ou d'un groupe social comme on peut se référer à un traitement complexe d'enjeux éducatif ou encore utiliser les représentations sociales à des fins didactiques, à des fins de comparaisons inter-ou multi-culturelles, multi-temporelles (diachroniques), contextuelle, etc...

Enfin pour que le lecteur puisse s'entraîner, ou encore que le professeur puisse proposer des exemples à adapter, l'ouvrage propose des énoncés d'exercices à mettre en œuvre.

PREMIERE PARTIE : CADRAGE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE

LES SAVOIRS SOCIALEMENT DISPONIBLES

De très nombreuses formes de savoirs

La question des savoirs occupe une place centrale dans nos sociétés – mais elle se pose dans tout ensemble social, quel qu’il soit, sous des formes très diverses. Il existe en effet de nombreuses formes de savoir disponibles dans la société, et ces savoirs sont au fondement de la culture et des processus de socialisation. Certains sont d’accès facile, parce que faisant l’objet de stratégies d’exposition et de transmission, d’autres sont plus ou moins cachés pour toutes sortes de raisons (culturelles, religieuses, etc...), ou réservés à certains groupes ou individus, sous certaines conditions.

Les savoirs s’inscrivent par ailleurs dans un mouvement continu entre théories et pratiques, les unes nourrissant les autres, soit que la théorie oriente la pratique (c’est fréquemment le cas de la technologie) soit parce que les acteurs construisent, à des niveaux d’abstraction très divers, des « théories de la pratique », autrement dit des praxéologies.

De plus, les savoirs sont hiérarchisés, d’une double façon :

- en interne, où l’on distinguera des « niveaux » de savoirs, en fonction de leur complexité supposée ou de leur caractère cumulatif (lui aussi assez largement hypothétique) : ces éléments détermineront les conditions et les stratégies de transmission des savoirs et d’apprentissage ; par exemple, dans la conception académique qui a longtemps dominé, il en résulte que l’apprenant est un « vase vide », qu’il s’agit de remplir méthodiquement : il lui suffit alors d’apprendre....

- en externe : tous n'ont pas la même valeur sociale, tous n'apportent pas les mêmes avantages sociaux, ce qui illustre la relation fondamentale entre la capacité à maîtriser les savoirs (les assimiler, les produire, les valider) et les pouvoirs que cette position sociale confère.

Ces hiérarchies évoluent dans le temps, et sont évidemment à la fois l'objet et la résultante de stratégies de pouvoir.

Enfin, les savoirs n'existent que parce qu'ils sont socialement constitués. En ce sens, l'usage de l'expression « savoirs sociaux » (que l'on rencontre trop souvent) est au mieux pléonastique, et au pire dangereusement naïve : tout savoir est par définition social, et de ce point de vue rien ne distingue une croyance, une idéologie politique ou une théorie scientifique : elles sont toutes les produits de l'action de groupes sociaux. Les groupes sociaux ont de plus tendance à revendiquer certains savoirs comme leur étant spécifiques, car ils les considèrent comme constitutifs de leur identité, et de leur place dans la société. Cette situation entraîne deux conséquences fondamentales. D'une part, les acteurs sociaux mettent en place des stratégies de diffusion et transmission des savoirs, parce qu'ils sont indispensables à la socialisation de leurs membres, mais aussi des stratégies de protection d'une partie de ces savoirs qu'ils considèrent ne pas devoir révéler (en totalité ou en partie), ou ne diffuser que sous conditions. D'autre part, la coexistence à l'intérieur d'un ensemble social d'une grande variété de savoirs, insérés dans des rapports de pouvoir, rend inévitable l'existence de conflits de savoir, parfois spectaculaires (défense de la laïcité, conflits d'idéologies politiques, etc.) mais souvent moins apparents – ce qui ne les rend pas moins importants, comme nous le verrons plus loin.

Parmi ces savoirs disponibles, dans les sociétés contemporaines où les savoirs dits « traditionnels » ont progressivement perdu de l'importance, deux grands systèmes de production des savoirs ont une place particulière : la science, parce que la modernité s'est construite sur un postulat rationaliste, et parce que la technologie et le progrès technique qui en résultent ont depuis longtemps fait leurs preuves (même si cette notion de « progrès » est aujourd'hui revisitée...) et l'école, parce qu'on lui a confié la mission de transmettre de façon systématique des savoirs validés et hiérarchisés, qui complètent mais

aussi contestent d'autres formes de savoirs (transmis par la famille, le milieu...), et parce qu'elle participe au mouvement décrit ci-dessus de rationalisation et de laïcisation de la société, rendant ainsi possible une réception plus facile des savoirs scientifiques et de leurs conséquences. Mais ces systèmes de savoirs sont fondés sur des systèmes de tri et d'exclusion (du moins en principe) : tous les savoirs ne sont pas scientifiques, et tous les savoirs ne sont pas considérés comme transmissibles par l'éducation – et seule une petite partie relève à la fois des deux sous-ensembles.

De nos jours, le lien entre ces deux formes de savoirs est devenu un énorme enjeu : les savoirs scientifiques constituent en amont le garant de la validité d'une grande partie des savoirs transmis par l'éducation, et l'éducation est généralement considérée comme la voie d'accès aux savoirs scientifiques. Il est donc nécessaire d'en donner une brève définition.

Qu'est-ce qu'un savoir scientifique ?

Les nombreux – et très anciens - débats sur la nature des savoirs, convergent vers un point fondamental : le savoir savant est une abstraction. Plus généralement, les savoirs de toute nature existent indépendamment des individus ou des groupes qui les produisent, les utilisent et les font circuler, - ce qui les distingue de la « connaissance » (voir ci-dessous) et la maîtrise de ce capital symbolique (Bourdieu, 2001) est l'enjeu de luttes incessantes. Le savoir scientifique est caractérisé par un ensemble de concepts théoriquement définis, ou même par une matrice conceptuelle, autrement dit des concepts et les relations qu'ils entretiennent entre eux, mais il est aussi indissociable des méthodes qui permettent de le produire, des procédures qui concourent à sa validation. Cela se vérifie en partie pour tous les savoirs, même les plus ésotériques, mais c'est particulièrement évident pour le savoir scientifique : une science possède des concepts recteurs et des méthodes, et elle s'exerce dans un domaine privilégié (mais non exclusif) d'application. Elle se construit dans le temps, à la fois par l'accumulation de concepts définis et de faits établis, mais aussi par la remise en cause

permanente de la validité de ses acquis. Comme le précise J.M. Berthelot (1996, p. 257) « *l'activité scientifique se distingue de toutes les autres formations discursives en ce qu'elle institue la nécessité de jure d'un exercice réflexif, problématisant en permanence ses propres conditions de validité et de mise en œuvre, et construisant par là même des formes d'universalisation critique de son savoir* ». Le savoir scientifique a donc la particularité de vérifier en permanence sa propre scientificité. L'épistémologie, dans la lignée de G. Bachelard (1947), a posé le principe de la « rupture épistémologique » qui sépare les « erreurs premières » des savoirs scientifiques : « C'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique ».

L'application du principe de « réfutabilité » confirme cette première analyse : selon K. Popper (1973) « un énoncé est scientifique s'il est falsifiable (réfutable), c'est à dire si l'on peut concevoir des épreuves qui puissent le mettre en défaut ».

A noter cependant que tous les courants de pensée ne reconnaissent pas ce principe – c'est le cas en particulier des thèses relativistes et de l'ethnométhodologie (Garfinkel, cité par Coulon, 1987) : « Le mode de connaissance savant ne se distingue en rien du mode de connaissance pratique quand on considère qu'ils sont confrontés à un problème d'élucidation similaire : aucun des deux ne peut se dérouler hors de la maîtrise d'un « langage naturel », et sans mettre en jeu une série de propriétés indexicales qui lui sont afférentes ».

Il n'est pas possible d'entrer ici dans ces débats, le point central pour nous étant ici la relation entre savoir scientifique et éducation, que nous allons expliciter.

Quelques éléments sur les théories des savoirs en éducation

Il est communément admis que l'éducation, élément fondamental de la socialisation, a pour fonction principale – mais non exclusive – de transmettre des savoirs, de façon explicite et formalisée. Cette transmission est clairement finalisée, comme le rappelle la célèbre définition d'Emile Durkheim (2003, p. 51), : « elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états

physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ». L'institution scolaire et le système éducatif en général en ont fait leur principe fondateur, puisque toute formation se définit d'abord par des contenus de savoir à transmettre, qui apparaissent souvent sous la forme bien connue de « programmes », ou, chez les sociologues de l'éducation, de « curriculum » (Forquin, 1990). De ce fait, les savoirs scolaires sont devenus aujourd'hui une réalité à part entière, qui pèse d'un poids très lourd dans les sociétés contemporaines, par les enjeux sociaux qu'ils représentent – mais aussi par leur importance économique, comme le montre le développement de l'économie de l'éducation (Gugand, 2005)...

Dans la mesure où il existe dans nos sociétés, nous l'avons dit, une relation fondamentale entre savoirs scientifiques et éducation, le fantastique développement des connaissances scientifiques a eu un triple effet sur l'enseignement : il a entraîné un décalage croissant entre l'évolution des connaissances scientifiques et les timides procédures de mise à jour des savoirs scolaires (ce qui peut conduire, du fait du retard des savoirs scolaires sur le savoir savant, à enseigner des savoirs obsolètes), il a accru dans des proportions considérables la demande de formation scolaire, considérée comme la voie d'accès incontournable aux savoirs essentiels, et dans le même temps il a installé une distance toujours croissante entre les différents niveaux de la pratique des savoirs. Dans le domaine qui nous intéresse, on peut en identifier au moins cinq :

- le savoir savant du chercheur-spécialiste, (le « vrai » savoir scientifique) qui n'est réellement véhiculé qu'entre groupes de pairs, même s'il fait l'objet de translations partielles sous différentes formes ;

- le savoir universitaire, qui est en relation directe – mais partielle - avec le précédent, car les universitaires sont loin d'être tous des chercheurs de pointe dans leur discipline. Ce savoir universitaire joue un rôle fondamental pour trois raisons : il est la référence obligée à partir de laquelle se définit, dans tout le système scolaire (à l'exception des disciplines fondées plus particulièrement sur des pratiques sociales de référence : éducation physique, technologie..., où son poids initial est sans doute moindre), le « savoir à enseigner » ; il est ce à partir de quoi se constitue la formation intellectuelle des

enseignants, et ce à partir de quoi leur savoir est initialement validé par le diplôme ; et il est très fortement représenté socialement, par un groupe qui en revendique sinon la propriété du moins la responsabilité et qui contrôle en grande partie les canaux par lesquels les différents niveaux du savoir s'institutionnalisent ;

- le savoir à enseigner, (autrement dit le curriculum formel – voir ci-dessous) défini comme étant celui que les enseignants doivent maîtriser et mettre en œuvre, et qui fait l'objet de toute une organisation : il est non seulement officiellement déterminé et hiérarchisé, mais aussi contrôlé, validé, à travers de multiples procédures ;

- le savoir enseigné : c'est le savoir mis en œuvre et en acte par l'enseignant (le curriculum réel) dans la relation pédagogique. C'est un savoir qui n'a d'existence que sous forme pratique, et les écarts avec le curriculum formel font l'objet de multiples travaux, largement médiatisés ;

- le savoir appris, résultat final de l'enseignement chez l'apprenant, fruit d'un ensemble fort complexe : procédures concernant les contenus transmis, méthodes pédagogiques, représentations sociales de l'enseignant et de l'apprenant, projets d'usage des savoirs, demande d'éducation, interactions de nature diverse. A cette liste, non limitative, s'ajoutent de nombreuses variables tenant à l'environnement et à l'histoire des acteurs impliqués dans la relation pédagogique.

C'est donc cette architecture complexe de savoirs en relation les uns avec les autres qui détermine la façon dont vont se constituer les disciplines scolaires, et les objets d'enseignement qu'elles rassemblent et structurent.

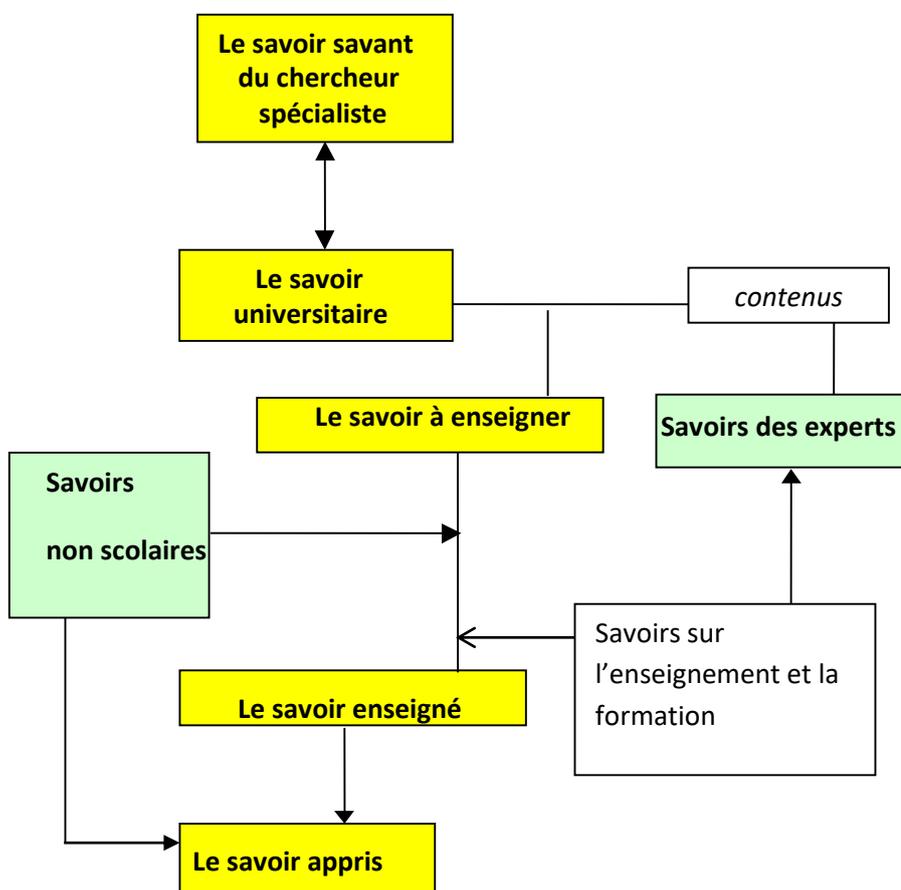
Il faut ajouter à cela qu'il existe bien d'autres formes de savoirs, plus ou moins présents dans tout processus éducatif, qu'il faut prendre en considération : les « savoirs préalables » des apprenants, qui ont fait l'objet de nombreuses préoccupations pédagogiques, et qui relèvent directement de l'analyse des représentations sociales, et des savoirs que l'on pourrait qualifier de « métadisciplinaires » ou même de « métascolaires » : ce sont tous les savoirs sur l'enseignement, la formation, l'apprentissage, qui servent de référence aux choix qui sont faits pour déterminer ce qui doit être enseigné et comment l'enseigner.

Par ailleurs, le développement de l'édition en général, la multiplication des ouvrages de toute nature destinés aux enseignants, font que bien souvent l'enseignant n'éprouve pas le besoin de se retourner vers les savoirs savants, difficiles d'accès (tant du point de vue intellectuel que matériel) : il a à sa disposition tout un ensemble de vecteurs de « savoirs intermédiaires », sous forme de manuels, de livres du maître, de revues spécialisées, qui lui évitent de rechercher lui-même la référence savante initiale. Ce phénomène est loin d'être neutre quant aux résultats en matière de contenus d'enseignement.

Enfin, d'autres types de savoirs non scientifiques jouent un rôle parfois très important dans la constitution des objets d'enseignement – nous y reviendrons ci-dessous. Au total, on a affaire à une combinaison complexe de « niveaux » ou des « formes » du savoir, que l'on pourrait représenter par le schéma page suivante (figure 1).

Ainsi sont déterminés à la fois les contenus (qu'enseigner ?) et les modalités (comment enseigner ?) du savoir enseigné. Mais il reste que la mise en œuvre pratique des savoirs ainsi définis n'est pas forcément univoque. Elle résulte d'abord d'un phénomène très général, celui de l'institutionnalisation des systèmes d'enseignement, mais la transmission des savoirs possède aussi un très fort aspect relationnel, et il y a, comme le soulignait B. Charlot (1997) derrière les rapports de savoir, des rapports de pouvoir – et ces phénomènes transparaissent évidemment dans les représentations sociales.

Figure 1 : Du savoir savant au savoir appris



LES SAVOIRS MOBILISES PAR L'EDUCATION

Qu'est-ce qu'un savoir scolaire ?

Comme nous l'avons dit plus haut, la puissance de l'appareil éducatif dans nos sociétés a fait émerger une réalité nouvelle, les « savoirs scolaires ». Il est donc nécessaire de les définir.

A tout moment, il existe dans un groupe social donné un ensemble de savoirs disponibles, de nature très variée : savoirs procéduraux, savoirs scientifiques, savoirs « socioculturels » (dans le domaine des

arts par exemple), etc... Il y a dans cet ensemble des savoirs socialement acceptables à l'école, et des savoirs légitimes pour l'enseignement : seule une infime partie des savoirs produits dans les sociétés est considérée comme acceptable à l'école, et sur cet ensemble, seule une partie est considérée comme devant faire l'objet d'actes d'enseignement. Au sens strict, il faudrait d'abord parler non de « savoirs scolaires », mais d'objets d'enseignement scolaire, ou de « matières scolaires », selon l'usage en vigueur au début du XX^e siècle.

L'institution scolaire traduit un certain nombre de valeurs et de normes, en donnant naissance à la « forme scolaire » (Vincent, 1994), qui constitue un idéal-type ou un modèle social, qui s'est d'ailleurs largement répandu en dehors de l'école. Elle se constitue en institution séparée (elle s'autonomise, par exemple par rapport à la religion), elle réalise une organisation systématique des savoirs, et elle codifie les relations sociales : autorité, règles impersonnelles (il s'agit d'une organisation « rationnelle en finalité » selon le modèle proposé par Weber (1971), ordre social interne (la « discipline scolaire » des manuels de pédagogie du début du XX^e siècle, comme par exemple celui de F. Buisson (1929) ...

La forme scolaire a donc défini depuis plus d'un siècle le cadre général : découpage horizontal du savoir à enseigner en matières scolaires, organisation de la transmission de ces contenus de façon verticale, et contrôle du processus de transmission et ses résultats, chez les élèves mais aussi dans le corps enseignant, savoirs dépersonnalisés (et donc en théorie « objectifs ») et décontextualisés (et donc réputés insensibles au contexte de transmission : l'école pour tous est la même partout... ce qui ne va pas sans risques de dérives, maintes fois signalés).

Les savoirs devant faire l'objet d'actes d'enseignement possèdent donc des caractéristiques propres. La première est d'être « refabriqués ». A partir non pas de savoirs mais de champs savants de référence, se réalise à travers l'institution scolaire un *re-découpage finalisé sous conditions* :

- Re-découpage : les frontières des disciplines scolaires ne correspondent jamais à celles des champs savants de référence. Toutes sont en fait pluri-disciplinaires, mais ce caractère apparaît plus ou moins en fonction de leur ancienneté : ce qui a pu faire débat à une

époque est oublié, le consensus académique l'a emporté sur les divisions de la noosphère.

- Finalisé : le but est de « faire apprendre ». La nature du savoir savant n'est donc pas véritablement interrogée, puisque dans la constitution des disciplines scolaires, le social l'emporte le plus souvent sur l'épistémologique.

- Sous conditions : Comme le soulignait déjà en 1989 le rapport Bourdieu-Gros, trois critères définissent les savoirs scolaires : le critère de transmissibilité (caractère « enseignable » des savoirs), le critère de progressivité (qui renvoie à leur caractère « programmable »), et le critère d'exigibilité, qui répond à deux conditions : il est légitimé, et il existe un système de validation.

Les savoirs scolaires ont donc toujours un caractère normatif (« ce qu'il **faut** enseigner, ce qu'il **faut** apprendre »), qui renvoie aux rapports de pouvoir à l'œuvre derrière la définition des savoirs : la question de leur légitimité est donc centrale, ce qui rend indispensable une approche en termes d'épistémologie des savoirs scolaires (Alpe, 1998). Comme le soulignait J.P. Astolfi (1997) : « L'épistémologie constitue aujourd'hui une des bases les plus solides de la didactique des sciences, et plus largement de toute réflexion pédagogique préoccupée de l'enseignement et de l'appropriation des savoirs scientifiques ».

La légitimité des savoirs scolaires

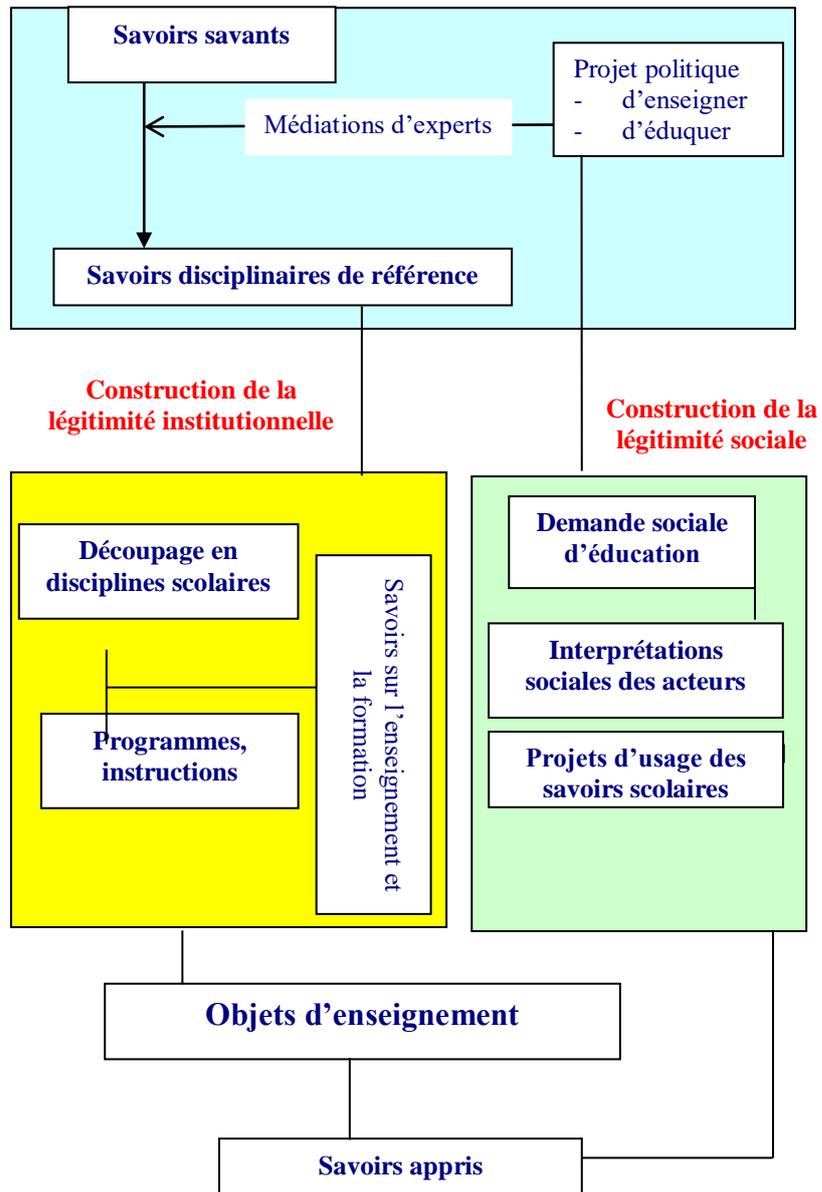
Dans l'institution scolaire, il existe un système institutionnel de justification très apparent, qui est de nature socio-politique. Il repose sur un projet collectif (projet d'éduquer), dont l'enseignement n'est qu'un des moyens, à côté d'autres instances de socialisation et dont les savoirs abstraits ne sont qu'un des éléments, à côté des savoirs faire et des savoirs être. S'il a autorité, c'est parce qu'il est institutionnalisé, qu'il repose sur une administration puissante, et parce qu'il prétend répondre d'une part à la demande sociale d'éducation (ou du moins à certaines de ses formes), et d'autre part à des finalités collectives d'intérêt commun : former le citoyen, favoriser l'entrée dans la modernité, tendre à l'efficacité, protéger la nature, etc...

Ce système exprime des choix en matière de contenus – à travers par exemple des programmes scolaires ou des référentiels – mais il va chercher à l’extérieur de lui-même les argumentaires servant à les justifier. Il s’appuie alors sur un système de justification qui se réfère à un savoir « savant » (que l’on retrouve au fondement de la plupart des théories didactiques). Dans notre système éducatif, tout contenu d’enseignement est censé renvoyer à des connaissances scientifiques approuvées (sinon éprouvées...) qui sont le garant de son objectivité, et donc de son acceptabilité. Il s’agit donc d’un processus de sélection (tous les savoirs savants ne sont pas réputés être enseignables) et de didactisation (ceux qui le sont ne sont pas enseignables tels quels) : les savoirs en jeu subissent donc une profonde transformation. La particularité de ce dispositif est qu’il ne repose pas en réalité sur une caution directe de la communauté scientifique, mais sur le travail d’experts recrutés par l’institution. Si certains d’entre eux sont effectivement des savants, des chercheurs de renom, ils se retrouvent dans des commissions ou comités d’experts à côté d’enseignants, de syndicalistes, de représentants d’associations de parents d’élèves, etc., qui apportent eux aussi leurs expertises. Autant dire que les débats ne portent pas sur la science en train de se faire, totalement inaccessible à la plupart d’entre eux, mais sur la nécessité d’établir un consensus à partir d’un ensemble de savoirs intermédiaires plus ou moins vulgarisés, qui constitue la base à partir de laquelle sont construits les programmes scolaires. La combinaison de ces deux formes de justification produit deux formes de légitimité (Alpe, 2006) : la légitimité institutionnelle, qui concerne les contenus, les méthodes et l’organisation de l’offre scolaire, et qui se traduit par des textes officiels, et la légitimité scientifique, qui concerne les savoirs abstraits, qui sont dans notre système les plus valorisés.

Mais cela ne suffit pas. Dans la mesure où le but de l’école est de faire apprendre, il faut que les savoirs proposés fassent l’objet de projets d’usage de la part des apprenants (ou de leur entourage). C’est le signe qu’ils répondent à une demande sociale, qui leur confère une légitimité sociale. Le poids relatif de ces trois formes de légitimité, la façon dont elles interfèrent varie selon les époques, mais aussi selon les parties du système éducatif, verticalement (il n’est pas le même à l’école primaire et à l’université) et horizontalement (il diverge fortement selon les disciplines scolaires).

Figure 2 : La construction de la légitimité des savoirs scolaires

Construction de la légitimité scientifique



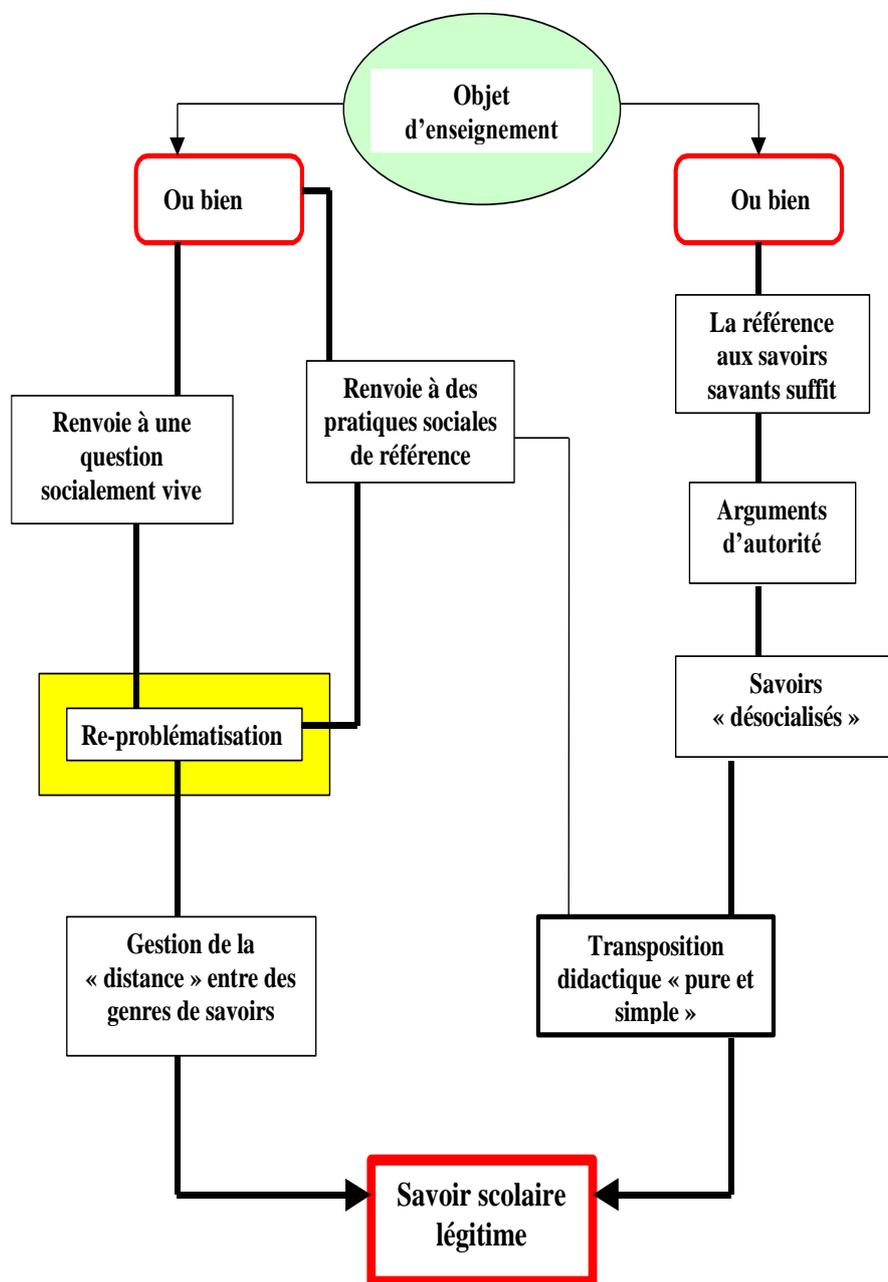
Objets d'enseignement et disciplines scolaires

En éducation scolaire comme ailleurs, la gestion des savoirs dépend donc de leur contexte, on pourrait presque dire de leur habitat (au sens écologique du terme). C'est ce qui explique qu'en éducation formelle, la définition d'objets d'enseignement ait pris une si grande importance.

Le recours à cette expression désigne d'abord la volonté d'objectiver, autrement dit de considérer l'enseignement comme un système de transmission de savoirs objectifs, et donc non sujets à caution. Il devient donc possible de classer ces objets, qui résultent dans le monde scolaire d'un processus de « disciplinarisation » des savoirs, à l'origine de ce que l'on appelle aujourd'hui des disciplines scolaires (on parlait il y a un demi-siècle de « matières scolaires »). Ces disciplines, fortement hiérarchisées, réalisent un découpage spécifique du savoir : « Chaque discipline (comme champ) est définie par un *nomos* particulier, un principe de vision et de division, un principe de construction de la réalité objective irréductible à celui d'une autre discipline » (Bourdieu, 2001, p. 130). Au sens propre, elles ne sont donc pas constituées de savoirs, mais d'objets d'enseignement organisés entre eux horizontalement et verticalement, comme le montre l'étude de la structure des programmes scolaires. Elles ont par ailleurs deux propriétés fondamentales : elles se dotent de procédures et d'exercices spécifiques (« canoniques », comme la dissertation pour le français ou le « problème » de mathématiques), et elles s'appuient sur des dispositifs d'évaluation. Reste alors à préciser, pour les objets d'enseignement ainsi regroupés, la stratégie de légitimation – qui dépend de leur nature même. Le choix est résumé par le schéma page suivante (figure 3).

Les trois voies présentées ici sont bien entendu schématiques, et des interférences sont possibles : on peut s'inspirer de la physique théorique pour analyser la trajectoire d'un ballon de foot, ce qui aura une influence sur cette « pratique de référence ». De plus, certaines questions peuvent relever à une époque donnée du modèle des savoirs scientifiques désocialisés (ils ne sont pas l'objet de débats sociaux, les controverses étant réservées aux spécialistes) et passer ensuite dans le champ des questions vives (ce fut le cas de l'astrologie, considérée au XVII^e siècle comme une parente scientifique de l'astronomie).

Figure 3 : Les trois voies de la construction d'un savoir scolaire légitime



Cette analyse, bien qu'incomplète incomplète, montre à quel point la question des savoirs en éducation peut devenir complexe. Elle montre aussi que l'usage que l'on fera de l'analyse des représentations sociales dépendra largement des postures épistémologiques des utilisateurs. Malheureusement, celles-ci restent la plupart du temps implicites.

UNE APPROCHE PARTICULIERE DE LA QUESTION DES SAVOIRS EN EDUCATION : LE MODELE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Du modèle académique au modèle didactique

Pendant très longtemps (au moins jusque dans les années 60) la plupart des théories en éducation ont écarté la question des savoirs, pour se centrer sur celle des apprentissages. De ce point de vue, la structure de notre enseignement découle pour l'essentiel du modèle académique qui s'est mis en place avec l'institutionnalisation de la forme scolaire, à la fin du XIX^e, et qui a conduit à la partition de l'enseignement en disciplines scolaires : comme le soulignait A. Giordan (1993): *ce découpage [en disciplines] et les programmes qui en découlent ont été créés par référence au savoir tel qu'il se présentait à l'université au milieu du XIX^e siècle* ». Dans ce modèle, le problème des disciplines scolaires se réduit à la question de leur extension et de leur degré d'approfondissement par rapport à un savoir savant idéalement constitué, dont les fondements ne sont pas interrogés : il y a transcendance du savoir de référence. Les savoirs à enseigner sont conçus à partir d'une sorte de « traduction-réduction » conçue comme assez neutre par rapport au savoir de référence, et dans laquelle l'accent est mis sur l'aspect cumulatif et progressif de la connaissance : plus on poursuit un cursus, plus le contenu de la discipline scolaire est censé se rapprocher du savoir savant. C'est la présentation la plus traditionnelle de la justification des contenus scolaires, dont le programme fondamental pourrait se résumer par le slogan : « il suffit d'apprendre ». Dès lors, le pédagogue constitue la figure centrale, puisque c'est sa capacité à transmettre le savoir qui

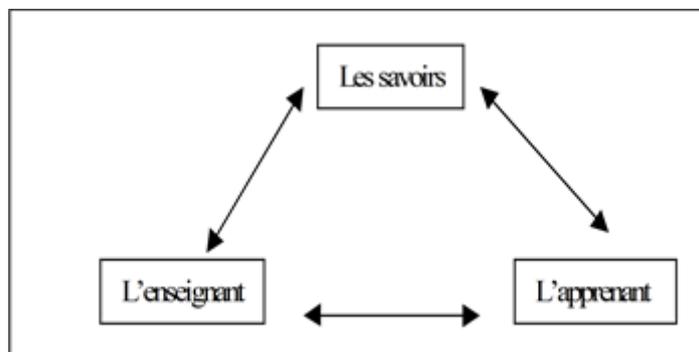
est la clé de la réussite. Cette conception, depuis longtemps critiquée¹, a perdu de sa légitimité, en particulier avec le développement des recherches en didactique, mais elle n'a pas disparu pour autant.

Dans ce modèle, qui s'est développé à la fin des années 80 à partir des recherches menées sur l'enseignement des sciences (Astolfi, 1997; Johsua et Dupin, 1993), le savoir à enseigner procède d'une véritable re-création, mettant l'accent sur les transformations à apporter au savoir savant de référence ; la notion de transposition didactique apparaît alors comme le moyen de gérer une rupture avec le savoir savant : non seulement elle y fait des emprunts, mais elle les réaménage autour d'objets d'enseignement et de tâches scolaires, et elle réoriente certains aspects du savoir en fonction de positions plus ou moins explicites en matière de théories de l'apprentissage. Par contre, la théorie de la transposition didactique n'interroge pas, en amont, la nature des savoirs savants. Ils sont présentés comme un donné, à partir duquel se construit la transposition dans ses différentes étapes, comme c'était le cas dans le modèle précédent.

Cette approche conduit à mettre en évidence les relations complexes qui s'élaborent à l'intérieur du « triangle didactique », inspiré du « triangle pédagogique » de J. Houssaye (1988) – cf. figure 4). Elle amène aussi à insister sur le rôle du « contrat didactique », qui met en forme les relations décrites ci-dessus.

¹ Par exemple par Y. Chevallard : la variété des savoirs, la fragmentation structurée des connaissances qu'ils instituent, le système qu'ils forment et son degré d'intégration, et jusqu'à leur existence même, ne sont en rien programmés dans une prétendue nature intrinsèque, préformés dans une supposée spécificité a priori de ces savoirs ». (Chevallard, Y. 1991)

Figure 4 : Le triangle didactique



La « noosphère », les rapports de savoirs et de pouvoir

Autre originalité, elle met en avant, dans la présentation qu'en fait Y. Chevallard, le rôle de la « noosphère » : il désigne ainsi « la sphère où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes, le fonctionnement didactique ». Elle constitue donc « le centre opérationnel du processus de transposition ». C'est là que les divers acteurs se rencontrent, s'affrontent, c'est là que s'expriment d'abord les conflits entre les systèmes d'enseignement et leur environnement. C'est donc à l'intérieur de la noosphère que vont s'élaborer les choix doctrinaux fondamentaux qui vont orienter le travail didactique proprement dit.

La question centrale est de savoir quel est le rôle que joue la noosphère dans la définition des savoirs à enseigner. Certes, c'est là que se posent les problèmes et que s'instaurent les débats. Mais en fin de compte, ce n'est pas là que se prennent les décisions fondamentales, qui aboutiront par exemple à la définition des programmes. En l'absence d'études fines sur l'ensemble de ces processus décisionnels, on en est réduit à quelques hypothèses. Nous privilégierons la suivante : la noosphère apparaît d'abord comme le lieu où prennent forme des rationalisations, dont la finalité est de légitimer les choix didactiques. Le travail de la noosphère dépasse donc très largement le cadre de l'action des décideurs en dernière instance, qui sont et restent avant tout des politiques. Par contre, les

productions de la noosphère constituent le réservoir où l'on puise les justifications de la politique éducative ; mais comme ces productions sont rarement univoques, et jamais unanimement reconnues et acceptées, la marge d'interprétation reste large. Ainsi le travail de la noosphère n'est jamais achevé, toujours à faire. Il constitue la référence incontournable des décideurs, mais n'emporte pas forcément la décision : la définition du savoir à enseigner reste en permanence problématique, et les modalités de la transposition didactique sont continuellement au centre de débats, où s'expriment rapports au savoir, rapports de savoir² et rapports de pouvoir.

Enfin, il faut bien remarquer que, comme le vocable lui-même l'exprime, cette noosphère est au mieux un enveloppant très large, au pire un très lointain (et parfois nébuleux) référent pour l'enseignant sur le terrain. Les écarts entre curriculum formel et curriculum réel sont là pour le montrer, tout particulièrement dans le domaine de la formation des futurs enseignants - les IUFM ont d'ailleurs été le terreau sur lequel se sont développées la plupart des recherches en didactique.

Les limites de la théorie didactique face à la problématique des savoirs

Comme toute théorie, la transposition didactique repose sur un certain nombre de choix. Et ces choix seront d'autant plus délicats que le consensus sera réduit dans le savoir savant : autrement dit, à partir d'un même énoncé de références au savoir savant, la transposition didactique peut produire des contenus assez radicalement différents pour une même discipline scolaire, selon les options prises plus ou moins consciemment : il suffira que tel paradigme théorique soit valorisé plutôt que tel autre.

De plus, et dans tous les cas, la transposition didactique se fera aussi en fonction d'un certain nombre d'hypothèses concernant les capacités des élèves à assimiler le contenu de la discipline scolaire : elle s'effectue en fonction du caractère programmable du savoir, ce qui

² Selon la terminologie de B. Charlot (1997).

suppose que cette programmation corresponde au développement dans le temps et dans les cursus scolaires des capacités des élèves.

Il est clair qu'il y a là un présupposé : rien ne garantit que la construction d'une discipline scolaire dans un ordre de difficultés croissantes (mais qui détermine cet ordre, et en fonction de quels critères ?) corresponde réellement pour les apprenants au même phénomène. Il suffit de rappeler les discussions engendrées par les thèses de Piaget quant à l'enseignement scientifique à l'école primaire.

Les difficultés seront encore plus grandes lorsque les paradigmes théoriques de référence sont fortement différenciés. De plus, la constitution d'une discipline d'enseignement ne résulte pas seulement de choix théoriques fondamentaux sur le contenu de l'enseignement. La référence, souvent implicite, à des théories de l'apprentissage peut conduire à éliminer ou valoriser tel ou tel paradigme théorique, sans tenir compte de leur importance épistémologique. Ces phénomènes concourent globalement à générer, et souvent accroître, la distance entre savoirs scolaires et savoirs savants.

Comme ces remarques le montrent, la théorie didactique ne suffit pas pour éclaircir la question des savoirs en éducation, même si elle peut s'enorgueillir d'importantes avancées. Nous essaierons de montrer par la suite que l'analyse des représentations sociales peut constituer un prolongement de ces approches, en particulier lorsqu'il s'agit de mettre au point des stratégies didactiques autour de questions socialement vives ou de débats de société particulièrement prégnants. Cette voie a d'ailleurs déjà été explorée par de nombreux didacticiens, mais en limitant souvent l'analyse à la question des représentations préalables comme obstacles aux apprentissages. On trouve cette approche chez les didacticiens de la physique (Astolfi & Develay, 1989 ; Develay, 1995) ou dans les recherches en didactique des sciences sociales : Beitone et Legardez (1997) présentent (p.36) une problématique didactique en trois axes : transposition didactique, analyse des représentations, stratégie didactique, et l'étude des représentations, selon le modèle de P. Verges (2001) occupe une large place dans ce domaine.

Le repérage des obstacles aux apprentissages par l'analyse des représentations (p. ex. le « substantialisme » spontané des élèves confrontés à un cours sur la « dématérialisation de la monnaie ») constitue donc une pratique intégrée à la réflexion didactique depuis

les années 90. Mais, comme on le verra ci-dessous, les développements récents des outils et des méthodes de l'analyse des représentations permettent aujourd'hui de proposer d'autres types de préconisations.

CURRICULUMS, QUESTIONS VIVES ET CONFLITS DE SAVOIRS

Transmission des savoirs et curriculums

Les systèmes éducatifs actuels ont une particularité fondamentale : ils consacrent beaucoup d'efforts à définir les savoirs à transmettre, à les découper en disciplines scolaires, à les structurer en cursus, etc. Ils produisent ce que les spécialistes appellent le curriculum formel (Perrenoud, 1993), qui a pour but de préciser l'ensemble des contenus, des tâches scolaires et des méthodes, socialement hiérarchisés, et explicitement définis à l'intérieur de la forme scolaire, et dont les « programmes scolaires » sont l'exemple le plus connu. Le curriculum formel bénéficie de la caution de l'institution, et il apparaît comme un enjeu politique, dont les formes dépendent du niveau de centralisme des systèmes éducatifs. Aujourd'hui, des instances supranationales peuvent aussi influencer sur le curriculum (UE, Unesco, rôle des évaluations internationales de type PISA...).

Il est aussi censé traduire un consensus social sur ce qui doit être enseigné (et quand, et à qui), et il a l'avantage d'être théoriquement accessible à tout acteur social. Il suppose l'existence d'un caractère cumulatif du savoir, présenté dans un ordre de complexité croissante. Le curriculum véhicule aussi des « ensembles typiques de questions, de procédures et de réponses socialement approuvées ». Cette idée est prolongée par Esland, qui considère les savoirs scolaires comme « des univers symboliques intersubjectivement partagés » (Forquin, 1990, p.109) mais comme son nom l'indique, il ne s'agit que d'un ensemble de préconisations, dont la mise en œuvre ne va pas de soi : le curriculum réel (ce qui est réellement enseigné dans les classes ou les amphes) diffère donc nécessairement du curriculum formel (pour des raisons liées aux acteurs, aux contraintes, aux contextes...) et cet état de fait est reconnu par l'institution scolaire, même si elle essaie en principe de réduire les écarts.

Mais ce n'est pas tout. Il existe aussi en permanence un « curriculum caché » constitué de valeurs et de postures idéologiques sur fond de rapports de pouvoirs, qui est transmis de façon implicite à l'occasion des actes d'éducation prescrits par le curriculum formel. Si ce phénomène est bien étudié aujourd'hui en ce qui concerne l'éducation scolaire, il est clair qu'il existe aussi dans les autres formes d'éducation : plus on s'éloigne de l'éducation formelle (scolaire ou non), plus il sera difficile à détecter, constituant in fine un véritable « curriculum sournois » (Alpe, 2011).

Le curriculum caché fait l'objet de diverses interprétations selon les auteurs. Pour P. Perrenoud (1993, op.cit.), il peut relever de la « simple ignorance », d'un « flou fonctionnel », mais aussi de l'implicite : c'est ce qui va sans dire, ce qui relève de l'évidence (mais évidence pour qui ?), autrement dit ce qui est caché parce que l'on a omis de le mettre en évidence ; le caché relève alors de la routine et de ses valeurs implicites, ou de la nécessaire obscurité des pratiques sociales (on « ne peut pas tout dire »...).

Le caché peut être aussi ce qui est occulté, pour différentes raisons. Les deux premières sont relatives à l'apprenant, elles relèvent de l'omission :

-il est impossible de le dire à ce stade, dans cette situation d'apprentissage : le savoir est « reporté » à une autre étape du curriculum (ex. de l'éducation sexuelle), sans que, la plupart du temps, l'élève soit informé de cette omission ;

-l'apprenant est considéré comme inapte : il ne doit pas savoir parce qu'il ne peut pas (au lycée, on ne parle pas des affrontements théoriques entre paradigmes, cela nuirait à la bonne compréhension de l'élève qui doit croire le savoir univoque) – l'omission repose sur une hypothèse concernant les capacités d'apprentissage de l'apprenant.

Mais l'occultation peut prendre d'autres formes :

-elle peut être indépendante de la volonté de l'éducateur, qui inculque, sans en être conscient, un modèle culturel dominant dont il est porteur, ou parce qu'il lui est fourni à travers le curriculum et qu'il l'a adopté

sans recul critique (cf. l'exemple très connu de la présentation des rôles féminins dans les livres de lecture) ;

- elle peut relever d'une intention « sournoise » : il s'agit de faire passer un message sans que l'apprenant s'aperçoive des implications de cet apprentissage (cf. Baudelot & Establet (1975) ; la formation professionnelle des exécutants vs la formation intellectuelle des dirigeants). Il s'agit alors d'un formatage idéologique, et le curriculum relève de « l'arbitraire culturel » (Bourdieu & Passeron, 1970) ;
- il peut s'agir aussi d'une lacune volontaire : le curriculum absent, qui relève non pas de l'ignorance, mais de la volonté de ne pas transmettre une connaissance, considérée comme dangereuse par un groupe de pression qui a les moyens d'influer sur les contenus scolaires.

L'échelle du risque des savoirs scolaires

La construction des savoirs scolaires est donc un processus très complexe. Mais il faut encore s'interroger sur les conséquences qu'ils ont sur les apprenants : toute transmission de savoirs, tout apprentissage comportent des risques. Et de ce point de vue, tous les savoirs scolaires ne sont pas logés à la même enseigne. Il est clair qu'il y a dans l'enseignement des situations délicates, qui induisent des approches particulières du questionnement didactique, et rendent la situation des enseignants parfois très inconfortable : comment enseigner dans le cadre des valeurs laïques de l'école lorsque l'on a dans sa classe des élèves portant le foulard islamique ? De fait, certaines disciplines scolaires sont plus exposées que d'autres à ces problèmes, et donc à l'éventualité de la mise en cause des critères de légitimité du savoir scolaire. L'échelle du risque évoquée ci-dessus renvoie à deux types de problèmes : ceux du rapport au savoir des élèves qui est particulièrement difficile à traiter quand les questions sont vives, parce que le « déjà là » est très puissant (la prise en compte des représentations est donc cruciale) et ceux du rapport au savoir savant des enseignants, qui est lui aussi problématique, car rien ne garantit qu'un champ savant de référence corresponde aux questions à traiter et fournisse des réponses légitimes.

L'échelle du risque résulte ainsi de trois facteurs déterminants :

- la proximité plus ou moins grande avec les questions socialement vives, et le degré de vivacité de ces questions, qui peut entraîner l'activation ou la neutralisation des conflits de valeurs : certains objets d'enseignement sont problématiques par rapport aux valeurs de la société, et l'actualité ou le contexte peuvent encore renforcer le risque ; de plus, l'institution scolaire se donne parfois la mission d'intervenir sur la question des valeurs, en orientant les contenus disciplinaires ou l'action des enseignants, voire même en créant de nouvelles formes d'éducation, comme les « éducations à » (Barthes & Alpe, 2012).
- la proximité ou l'éloignement par rapport à des pratiques sociales de référence : si les objets d'enseignement sont très proches des pratiques sociales, le rapport au savoir des élèves est particulièrement difficile à traiter, car les représentations sociales interfèrent puissamment. La décentration, la prise de recul critique par rapport aux pratiques deviennent un exercice indispensable, mais délicat.
- l'homogénéité ou l'hétérogénéité des champs de référence : si l'hétérogénéité est très marquée, le rapport aux savoirs savants des enseignants est problématique. Il y a de fortes chances que les références soient multiples, « pluri-paradigmatiques », voire contradictoires, et les conséquences didactiques sont fort importantes.

Les conséquences de la situation d'un objet d'enseignement dans cet espace sont multiples. Dès que l'on s'approche de la zone du risque maximum, de nombreux problèmes apparaissent.

Le premier est celui de la gestion de la prise de distance avec les catégories de la pratique sociale : l'enseignant est obligé, face à des questions à risque, de gérer avec prudence cette rupture. En effet, illustrer un cours sur l'inégalité des chances sociales en prenant pour exemple les enfants d'immigrés dans sa propre classe est indiscutablement plus risqué que de prendre l'exemple de la salle de classe pour la mesure des surfaces...

Le second concerne la gestion de l'interaction pédagogique : les savoirs véhiculés dans la classe ne sont pas désincarnés. Ils sont portés par des individus, vers des individus. L'interaction pédagogique étant

une relation très riche et très complexe, elle sera d'autant plus difficile à maîtriser qu'il y aura risque d'activer des conflits de valeurs : la déconstruction des obstacles à l'apprentissage concernant la notion de « force » en physique sera moins dangereuse sur ce plan (même si elle est tout aussi délicate par ailleurs) que celle concernant les notions de justice et de châtement dans le domaine juridique...

Dès lors, tout acte d'apprentissage devient, pour le formateur mais aussi pour l'apprenant, un problème de gestion de la bonne distance, par rapport aux savoirs préalables et aux représentations sociales et par rapport aux savoirs plus ou moins savants ou experts mis en œuvre dans la situation pédagogique. Par exemple : trop proche des savoirs préalables, l'apprentissage est de peu d'intérêt. Trop proche des représentations sociales déjà constituées, il risque de consolider des pré-supposés qui vont devenir des obstacles, trop proche des savoirs savants, l'apprentissage devient impossible parce que la transposition échoue...

Tous ces éléments convergent vers le même constat : au-delà de l'approche épistémologique – indispensable – il est nécessaire de se pencher sur deux grandes catégories de problèmes : ceux qui concernent les rapports de pouvoir (ou même de domination) qui structurent fortement la hiérarchisation des savoirs, et ceux qui relèvent de façon dont les individus réagissent à ce double rapport de savoir et de pouvoir. Et dans ce domaine, l'analyse des représentations sociales constitue un outil très puissant, surtout lorsqu'il s'agit de « questions vives ».

Les questions socialement vives dans l'enseignement

Il faut d'abord préciser ce que nous appelons ici « questions socialement vives » (Alpe, 2001, Legardez et Alpe, 2002). Ce sont essentiellement des questions qui interpellent les pratiques et/ou les représentations sociales des acteurs. Elles représentent un enjeu pour la société (globalement ou dans l'une de ses composantes) et suscitent des débats, voire des conflits. Elles font souvent l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en a, même sommairement, connaissance.

Mais la vivacité de ces questions peut s'exprimer aussi dans le champ des savoirs : elles donnent alors lieu à des débats souvent vifs dans les savoirs savants et pour certaines d'entre elles, plusieurs systèmes explicatifs (paradigmes) vont entrer en concurrence : c'est le cas par exemple de nombreuses questions qui relèvent des sciences sociales.

A titre d'exemple, le chômage des jeunes, la violence à l'école, ou plus généralement l'insécurité, constituent à la fois des « questions sociales » (il s'agit bien de questions relevant de l'organisation sociale à un moment donné du temps social) et des « questions socialement vives » (elles font l'objet de débats vifs dans la société). De telles questions sont forcément datées, même s'il ne s'agit pas à proprement parler de « questions d'actualité » : elles peuvent demeurer vives pendant de longues périodes, avec une intensité variable dans le temps et dans les différentes composantes de la société. De ce fait, la stabilité des savoirs scolaires qui peuvent s'y rattacher est incertaine, et la construction d'objets d'enseignements problématique.

De telles questions pénètrent dans le champ scolaire de plusieurs façons :

- d'abord par l'actualité, soit parce qu'elle sert de référence à de nombreux enseignants pour motiver leurs élèves, soit parce que les élèves eux-mêmes cherchent à l'école des réponses à des questions qui les préoccupent ;
- ensuite par la demande sociale, dont l'expression est généralement floue, mais souvent forte, et qui conduit à intégrer tel ou tel problème aux préoccupations inscrites dans le champ scolaire, en réponse à des pressions sociales d'origine diverse ;
- enfin, par l'institution scolaire elle-même, lorsqu'elle modifie des programmes, crée de nouvelles disciplines ou introduit de nouveaux objets d'enseignement.

Les trois phénomènes peuvent converger – ou diverger ! Par exemple, la création de l' « ECJS » (éducation civique, juridique et sociale) en 1999, témoigne d'une convergence des préoccupations concernant le lien social et l'incivilité, alors que des contentieux comme celui sur les signes distinctifs religieux à l'école (« l'affaire des foulards », pour

repandre l'expression journalistique) montrent à l'évidence une divergence d'opinion, mais renforcent de ce fait même l'aspect « vif » de la question. Autrement dit, les acteurs sociaux peuvent s'entendre sur la nécessité de traiter telle ou telle question à l'école, mais s'opposer sur la façon de la traiter.

Dans ces conditions, la tâche des enseignants s'avère particulièrement ardue, du fait en particulier de la nécessité de problématiser ces questions pour en faire des objets d'enseignement : ces questions ne peuvent prendre place dans l'enseignement sans que soient définis des cadres théoriques, des grilles d'analyse, qui donneront les moyens conceptuels de les traiter.

Il s'agit donc d'une forme de rupture épistémologique, qui paraît particulièrement cruciale sur des questions où l'apprenant est souvent amené à renoncer à des certitudes, en les confrontant à d'autres postures (celles de ses pairs, celles de l'enseignant) et en les mettant en relation avec des éclairages scientifiques divers (et à travers divers paradigmes théoriques)... et en tenant compte des circonstances dans lesquelles ces questions sont entrées dans le champ scolaire.

Education et savoirs « non-scolaires » ou « préalables »

L'interférence des questions socialement vives avec les contenus de l'éducation illustre un problème beaucoup plus général : toute société se définit par un ensemble de connaissances, qui constituent le fondement de la culture et la condition première du vivre ensemble. Il n'est pas question ici d'en envisager l'analyse, mais il est nécessaire d'apporter quelques précisions sur certains genres de savoirs sociaux qui interfèrent directement avec les processus éducatifs.

Dans les sociétés contemporaines possédant des systèmes éducatifs fortement structurés, le sous-ensemble « savoirs scolaires » (au sens large) est assez bien défini. Dès que l'on passe à des modes d'éducation non formels, les contours deviennent beaucoup plus flous et nettement plus variables. Il suffit pour s'en convaincre de se pencher sur les contenus de savoirs véhiculés par l'éducation familiale : la proximité ou l'éloignement de ces contenus par rapport aux savoirs académiques et socialement valorisés constitue un

déterminant très fort des inégalités de réussite scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964, Bernstein, 1975). Mais dans tous les cas, les savoirs concernés par l'éducation entretiennent nécessairement des rapports complexes avec d'autres formes de savoirs disponibles dans la société.

Les théories pédagogiques, et plus encore didactiques, ont pointé depuis longtemps la question cruciale des « savoirs préalables ». Un apprenant entre dans toute démarche d'apprentissage avec de multiples acquis : on sait déjà courir quand on commence à apprendre à jouer au football, on sait parler (plus ou moins bien) quand on commence à écrire, etc.

Ces savoirs peuvent apparaître comme des « prérequis » (ils sont alors jugés indispensables pour entrer dans un nouvel apprentissage), et le système scolaire consacre beaucoup d'efforts, d'ailleurs assez peu efficaces, à en définir les contours. Mais ils peuvent aussi constituer des obstacles, et les sciences de l'éducation (Develay, 1997, Beitone & Legardez, 1997) ont fait un large usage de l'analyse des représentations sociales comme obstacles aux apprentissages. A noter que la question devrait être aussi étendue aux représentations des enseignants... et des parents d'élèves, mais très peu de travaux portent là-dessus.

Tout apprenant a donc acquis des connaissances, des compétences, des savoirs (peu importe ici l'appellation retenue) : une partie résulte d'actions volontaires d'acteurs sociaux (parents, groupes de pairs, etc.), une autre n'est en fait que le résultat de la vie sociale, ou plus exactement des processus de socialisation qui se poursuivent toute la vie sous des formes diverses et qui, s'ils réalisent bien des inculcations, ne prennent pas forcément des aspects visibles et/ou facilement observables. C'est le cas par exemple des « savoirs locaux », qui ont pendant longtemps été bannis par les systèmes éducatifs, soit parce qu'ils interféraient avec le principe d'universalité (tous les écoliers doivent apprendre la même chose), soit parce qu'ils risquaient d'entretenir des particularismes (cf. les multiples querelles autour des langues régionales en France) incompatibles avec le « sentiment national »....

Les conflits de savoirs

Il existe donc en permanence un risque de conflits de savoirs, soit parce que les savoirs préalables entrent en opposition frontale avec les savoirs transmis par l'éducation formelle (par exemple le refus de la théorie de l'évolution par les fondamentalistes chrétiens), soit parce qu'ils s'affrontent à des valeurs transcendantes, soit encore parce que les savoirs portent en eux des visions du monde en partie incompatibles. Le champ savant est lui-même traversé de divergences et d'affrontements, car les savoirs scientifiques ne sont jamais totalement unifiés. A tout instant peuvent coexister des paradigmes concurrents, et les « révolutions scientifiques » - au sens de Khün (2008) consacreront à terme la domination d'un paradigme sur un autre, jusqu'à ce qu'une nouvelle théorie vienne le réfuter.

Dans le même temps, la validité des savoirs issus de la recherche n'est pas toujours reconnue dans la pratique, car les acteurs sont souvent persuadés de détenir des connaissances bien plus facilement opérationnelles que celles que leur proposent les savants. De nos jours, une forme intermédiaire, celle de l'expertise (et donc des savoirs dits « experts ») vient encore compliquer le tableau. De même, la concurrence entre le modèle académique des savoirs et celui (inspiré de l'entreprise) des compétences constitue un fait majeur aujourd'hui, tout particulièrement dans le domaine de la formation continue – et ces deux modèles ne sont que très partiellement compatibles (Ropé et Tanguy, 1994).

Sur un plan beaucoup plus général, les multiples tensions générées par la mondialisation ont mis en évidence des conflits de savoirs de beaucoup plus grande ampleur, lorsque les modèles idéologiques des dominants rencontrent ce qu'il est convenu d'appeler les « savoirs autochtones », ou les savoirs locaux.

Enfin, les savoirs sont inséparables des valeurs, transmises et inculquées en même temps, mais pas forcément compatibles. Les conflits de savoirs sont toujours, au moins partiellement des conflits de valeurs, et certains systèmes de valeurs constituent des obstacles à l'acquisition des savoirs savants ou scolaires...

Circulations et transformations des savoirs

La situation est donc particulièrement complexe, et il a fallu l'énorme puissance des instances de socialisation (l'école, l'église, l'armée...) pour arriver pendant des siècles à exclure le débat sur les fondements des savoirs des questions éducatives, souvent réduites à celles de la pédagogie : en témoigne par exemple la situation très marginale des recherches en épistémologie des savoirs scolaires jusqu'à une date récente...

Mais ce n'est pas tout. A tout instant, les savoirs circulent (ils sont faits aussi pour cela) entre groupes, entre individus, les mêmes savoirs sont l'objet d'utilisations multiples et parfois complètement divergentes, et tout rapport aux savoirs engendre une transformation de ces savoirs, et de la hiérarchie sociale des formes de savoirs. La circulation des savoirs les modifie donc en permanence, en les triant, les reclassant, les instrumentalisant, etc... La théorie didactique a rendu célèbre la transformation du savoir savant en savoir enseigné (Chevallard, 1985), mais ce n'est qu'un des nombreux aspects du phénomène. Ces transformations sont liées aux projets d'usage des acteurs sociaux, et sont inséparables d'enjeux de pouvoir. Ceux qui sont à même de maîtriser la « traduction » (Callon, 1986) d'une forme de discours dans une autre, ceux qui sont en position d'intermédiaire ou de « gate keeper » (Mercklé, 2004) entre deux réseaux sociaux peuvent de ce fait contrôler à leur profit certaines modalités de ces transformations. Dans des sociétés prétendument ouvertes où la communication joue un rôle très important, il y a là des facteurs d'inégalités considérables dans l'accès aux savoirs les plus prestigieux ou les plus utiles, et ces inégalités se prolongent par les différences d'acquisition de ces savoirs, qui peuvent facilement passer inaperçues. Dans ce contexte, l'analyse des représentations sociales (surtout lorsqu'elle permet la comparaison avant/après un apprentissage) permet de donner à voir certaines des conséquences de ces phénomènes, qui sont d'un poids considérable dans les processus éducatifs.

Cette circulation des savoirs entraîne une autre conséquence fondamentale : à chaque instant, le formateur et l'apprenant sont appelés à se positionner non pas par rapport à une référence transcendante (comme le fait un catéchisme par exemple) mais par

rapport à une réalité mouvante, à des systèmes de relations complexes entre acteurs, entre savoirs et entre acteurs et savoirs. Comment dans ces conditions peut-on espérer analyser avec pertinence les savoirs que maîtrisent les acteurs sociaux ?

ANALYSER LES SAVOIRS GRACE AU MODELE DES REPRESENTATIONS SOCIALES : ELEMENTS THEORIQUES

L'analyse des représentations sociales permet- elle d'atteindre les savoirs ?

Commençons par un « maraudage » peu scientifique, mais éclairant. Une recherche sur Internet (en se limitant aux deux premières pages d'occurrences !) autour de ces termes (savoirs et représentations sociales) fait apparaître un grand nombre d'expressions. Si la plupart des théoriciens définissent les représentations comme un ensemble de connaissances, beaucoup de références qualifient simplement les savoirs : savoirs « naïfs », « naturels », « ordinaires », « de sens commun »... D'autres parlent de « sciences populaires » (!), de « théories du savoir commun », d'autres enfin changent de registre en énumérant « croyances, attitudes, valeurs, idéologies ».

Si l'on se limite aux qualificatifs des savoirs cités ci-dessus, on peut interpréter cette énumération comme le résultat d'une posture épistémologique implicite : il existerait différentes catégories de savoirs, de nature fort différente.

Mais dans la mesure où ces savoirs mal définis sont clairement rattachés aux individus qui les portent, -et sans entrer plus loin dans le débat-, on est fondé à poser ici que les représentations sociales, relèvent au sens propre non des savoirs, mais des connaissances. Mais si cette distinction est sémantiquement claire, force est de constater que l'usage qui est fait de ces deux termes conduit souvent à la confusion. Les connaissances se distinguent fondamentalement des savoirs par le fait qu'elles sont appropriées : elles n'existent pas en dehors des individus qui les portent. Il s'agit donc de savoirs acquis, intériorisés, avec tous les processus de transformation inhérents à cette intériorisation.

Ce qui précède montre clairement que les savoirs scientifiques eux-mêmes échappent à l'analyse – à moins d'étudier les représentations sociales d'un chercheur spécialiste dans son domaine de compétence ! Mais il est probablement possible, à travers les représentations sociales, de repérer les connaissances construites par les individus à partir des éléments de savoirs savants qui leur ont été transmis, cette hypothèse étant prise pour un fait acquis par de nombreuses théories didactiques. Et cela explique que beaucoup de travaux en ce domaine portent sur les savoirs scolaires, puisque ceux-ci ont un énorme avantage : on peut assez facilement en retrouver l'origine, à travers les curriculums prescrits, et on peut même souvent retrouver la filiation avec les savoirs savants qui leur servent de garantie, parce que la production des curriculums formels est sous le contrôle de l'institution scolaire qui s'entoure d'experts pour justifier ses choix. L'étude des questions socialement vives apparaît aussi comme un champ privilégié d'application de l'analyse des représentations sociales, dans la mesure où l'on peut aisément identifier l'effet de ces questions sur les représentations sociales.

L'analyse des représentations sociales révèle aussi certains éléments relatifs aux conflits de savoirs évoqués ci-dessus. Tout acteur social possède toujours des connaissances préalables, il est donc confronté à ces conflits, inhérents à tout apprentissage. Ils sont à l'origine de l'évolution des représentations sociales, et leur repérage peut aider à construire des stratégies didactiques. Il en résulte que le système de connaissance n'est jamais totalement stabilisé, ne serait-ce que parce qu'il est sans arrêt interpellé par des questions socialement vives qui interfèrent avec les représentations sociales déjà construites.

Ainsi, cette analyse permet de donner à voir la façon dont les acteurs construisent leur propre système de connaissance à un moment donné, et la façon dont il évolue, ce qui possède trois avantages :

- On peut ainsi mieux comprendre certains comportements, car l'analyse rend (en partie) descriptible les théories de la pratique (les « praxéologies ») que construisent les acteurs ; elle permet aussi de comprendre les systèmes de valeurs et de pouvoirs qui se mettent en place

- On peut identifier les appuis et les obstacles aux apprentissages nouveaux ;
- On peut donc adapter les contenus et les procédures de transmission de savoirs nouveaux que l'on souhaite voir intégrés par les apprenants – ce qui n'est d'ailleurs pas dénué de risques, dans la mesure où il y a là des possibilités d'endoctrinement idéologique...

De plus, l'analyse des représentations sociales permet d'atteindre des savoirs pour lesquels il n'existe pas de système de référence ou de définition explicite. Ce sont par exemple les « savoirs locaux », tels qu'ils sont construits et appropriés à l'intérieur d'une communauté, et qui jouent un très grand rôle dans la sociabilité, dans le rapport au territoire et au patrimoine, etc. Ces savoirs possèdent parfois des formes explicites, à travers les œuvres culturelles, les récits d'informateurs, mais il est souvent difficile de connaître la façon dont ils sont appropriés par les acteurs, qui n'ont pas forcément le désir de les donner à voir. L'étude des représentations sociales nous fournit un aperçu du système de connaissances élaboré à partir d'eux, qui pourra (devra !) être recoupé, confirmé et complété par des approches anthropologiques ou ethnologiques.

Enfin, l'étude des représentations sociales peut permettre de retrouver, dans le système de représentations des individus, l'influence de savoirs que l'on pourrait qualifier de « savoirs globaux » ou « idéologies dominantes », qui proviennent à l'origine d'institutions de très vaste envergure, comme les instances supranationales (ONU, UNESCO, UE, etc.), et qui mettent en place des systèmes de valeurs implicites.

En effet, elles ont pour particularité d'émettre des jugements et des injonctions sur les savoirs utiles pour l'humanité, et qui devraient donc être généralisés : l'exemple le plus célèbre est sans doute celui du Rapport Brundtland, devenu le texte de référence du développement durable. Ces postures se répandent ensuite par contagion jusqu'à des niveaux organisationnels beaucoup plus réduits (l'école par exemple). C'est ce que montre le courant du « néo-institutionnalisme » (Di Maggio et Powell, 1983), qui accorde une grande importance aux formes de la « légitimité » (pragmatique, morale et cognitive) dans les organisations, et qui souligne aussi le rôle du conformisme dans la diffusion et l'adoption de modèles

organisationnels portés par de très grandes entreprises ou des organisations internationales, qui relèvent d'une culture commune, et qui s'imposent par un effet de mode dans des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus. On peut trouver de nombreuses traces de ce processus (appelé « isomorphisme institutionnel ») dans la diffusion actuelle de certaines normes éducatives, qui passent de l'UNESCO à l'UE, puis de l'UE aux gouvernements, et de ceux-ci à l'institution scolaire locale, finissant ainsi par agir sur les connaissances des acteurs sociaux.

Eléments théoriques d'une forme de connaissance socialement élaborée

L'acte de représentation est traditionnellement défini comme « une présentation de quelque chose à l'esprit de quelqu'un » (Bonardi et Roussiau, 1999), et est considéré comme un véritable mode de connaissance de la réalité. En effet, il s'agit d'un processus d'intériorisation d'un objet par un sujet ou un groupe pour devenir un objet de pensée dont le contenu se substitue à la réalité. Cet objet intériorisé est donc une réalité représentée appropriée par l'individu ou le groupe. Or cette reconstruction par le sujet reste indissociable de l'histoire individuelle et collective, du contexte social et idéologique et Serge Moscovici précise que cette reconstruction « est une partie intrinsèque du lien social et il doit être interprété dans ce cadre » (Moscovici, 1961). La représentation est donc toujours sociale dans la mesure où l'acte de représentation permet d'intégrer à la fois des caractéristiques objectives de l'objet représenté, les spécificités du sujet ou du groupe et des éléments de son contexte normatif. Les représentations sociales se présentent donc comme un puissant outil d'analyse des systèmes normatifs à un moment donné et c'est ce qui nous intéresse dans le cadre de l'analyse des prolongements éducatifs et territoriaux du développement durable.

Les représentations sociales sont aussi définies comme une «vision fonctionnelle du monde» (Abric, 1994) en ce sens qu'en donnant à l'individu ou au groupe une lecture intelligible du monde complexe, elles permettent de se positionner par rapport au système normatif, et donc de se construire son propre système de référence. Ce positionnement s'inscrit dans trois processus interdépendants :

l'interprétation et donc la reconstruction du réel, la communication avec le groupe et la maîtrise d'un code de conduite dans l'environnement. Les représentations sociales assurent une fonction de communication entre les individus en ce sens qu'elles permettent d'élaborer un code commun, ce qui est appelé ici le « cadre normatif » pour nommer et classer de manière la plus univoque possible leurs connaissances et leurs interprétations du monde. Ce cadre normatif est aussi un guide pour l'action dans la mesure où, par la communication, il permet d'interpréter la réalité quotidienne, de statuer sur ses différents aspects, de se positionner et, le cas échéant, de prendre une décision à leur égard (Jodelet, 1989). Dès lors, la visée pratique des représentations sociales, et la maîtrise de l'environnement deviennent de véritables enjeux. Les représentations sociales sont ainsi définies comme « 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 » (Jodelet, 1989). Cette forme de connaissance, fréquemment nommée « savoir naturel » en sciences de l'éducation, est dès lors en lien direct avec les formes comportementales adoptées par le groupe ou l'individu.

Socialement élaborées, ces connaissances concourent à la construction d'une réalité partagée au sein d'un groupe, c'est à ce titre qu'il est possible de considérer qu'elles ont un caractère normatif et que ce caractère normatif est spécifique à un groupe défini. Les représentations sociales ont alors « une signification spécifique » (Abric, 1987) donnant lieu à des formes comportementales spécifiques. Les représentations sociales relèvent donc d'une « organisation signifiante » (Abric 1994), c'est-à-dire d'un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social. « Les représentations sociales servent ainsi de guide dans la façon de nommer et de définir la réalité, de l'interpréter, de la justifier et de prendre position à son égard » (Jodelet, 1999). Par conséquent, plusieurs fonctions peuvent être attribuées aux représentations sociales. En permettant en effet aux individus de comprendre la réalité sociale, elles donnent du sens à leurs actions et, dans le même temps, orientent ces dernières. Davantage encore, elles aident les individus à définir leur identité et à marquer leur appartenance à un groupe social. De la sorte, elles servent à réguler les relations entre les différents groupes sociaux.

Abric (1994) résume l'utilité des représentations sociales pour un groupe ou un individu en identifiant leurs cinq fonctions essentielles : la fonction de savoir qui permet d'interpréter la réalité, d'intégrer de nouvelles connaissances de façon cohérente dans un cadre normatif, une fonction de communication sociale dans la mesure où elles définissent le cadre de référence commun qui permet l'échange, une fonction identitaire, puisque les représentations sociales situent les individus et les groupes dans le champ social. En ce sens, les représentations sociales permettent ainsi l'élaboration d'une identité sociale « compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés » (Mugny et Carugati, 1985) et, par conséquent, assurent la sauvegarde de la spécificité des groupes. La fonction d'orientation s'appuie sur le fait que les représentations sociales servent en effet véritablement de guides aux comportements et aux pratiques en utilisant trois leviers : la « définition de la finalité de la situation » dans le sens où elle détermine a priori le type de relation ou de démarche le plus pertinent pour le groupe ou l'individu, un « système d'anticipation et d'attentes » qui rend la réalité conforme au noyau figuratif, et enfin une prescription comportementale définissant « ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné ». La dernière fonction, la fonction justificatrice permet au groupe ou à l'individu d'expliquer leurs conduites face à une situation et de justifier a posteriori leurs prises de position et leurs comportements.

Ainsi donc, rechercher les représentations sociales d'un groupe défini, revient à analyser ses formes de savoirs, ses cadres normatifs, ses significations données au réel, ses systèmes d'interprétation et de valeurs, et de repérer les formes comportementales (d'adhésion par exemple).

Ces savoirs une fois repérés, il est plus aisé de démêler, dans une démarche interprétative souvent confrontante, ses formes, ses origines, ses signifiants dans un système de valeurs socialement positionné. L'outil des représentations sociales est donc puissant pour l'analyse des savoirs et ses contextualisations.

La formation des représentations sociales

La psychologie sociale énonce la manière dont se forment les représentations sociales au sein d'un groupe ou d'un individu et cette énonciation sert de base à la constitution d'un modèle d'analyse des savoirs élaboré pour la présente recherche.

Les représentations sociales renvoient à trois dimensions distinctes: l'information, le champ de représentation et l'attitude (Bonardi et Roussiau, 1999), lesquelles représentent trois méthodes d'investigation de l'analyse des savoirs.

Analyser l'information consiste à évaluer la somme des connaissances plus ou moins variées et précises du groupe ou de l'individu sur l'objet. Suite à de nombreuses études sur le sujet, il est traditionnellement admis que les différents groupes sociaux (ouvriers, étudiants, cadres...etc.) disposent de niveaux et de précisions d'informations disparates. L'analyse de l'information est le premier pas de la compréhension des cadres normatifs lié à un processus ou un objet.

Analyser un champ de représentation consiste à établir une hiérarchie, puis une organisation entre les éléments de la représentation sociale. Serge Moscovici (1961) précise qu' il y a un champ de représentation là où il y a unité hiérarchisée des éléments. Le champ de représentation exprime l'idée que les informations sont organisées et qu'elles ne sont pas toutes traitées de la même manière. Etudier un champ de représentation revient, pour nous, à étudier la cohérence systémique du cadre de pensée du groupe étudié.

Analyser l'attitude générale de l'individu ou du groupe revient à situer l'objet de la représentation de manière favorable ou défavorable dans la représentation sociale qui en est faite. Cette dimension est souvent qualifiée de « primitive » (Herzlich, 1972) dans la mesure où elle peut exister même si l'information est réduite et que le champ de la représentation sociale est peu organisé. L'attitude renvoie en partie à la question de l'implication psychosociale, une entrée intéressante vers l'analyse de l'écocitoyenneté, un des aspects du développement durable.

Les processus de formation des représentations sociales, l'objectivation et l'ancrage, permettent de comprendre comment le modèle d'analyse des savoirs va pouvoir par la suite être confronté au réel complexe.

Le processus d'objectivation concerne l'élaboration des connaissances à propos d'un objet de représentation. Il rend ainsi compte de la manière dont l'individu, pour s'approprier des phénomènes ou des savoirs complexes tend à rendre concret ce qui est à première vue abstrait. Selon Serge Moscovici (1961), cette opération imageante et structurante se déroule en trois étapes : la sélection/décontextualisation, la formation d'un noyau figuratif et l'objectivation.

La sélection et la décontextualisation des informations disponibles : face à des informations nouvelles, l'individu va, dans un premier temps, trier les informations possédées sur un objet en fonction de ses déterminants culturels et normatifs. Il sélectionne donc les informations qui lui sont socialement déjà disponibles (Bonardi et Roussiau, 1999). Cela revient à dire qu'il y a des informations qui sont privilégiées au détriment d'autres, et qu'elles le sont du fait de leurs utilisations sociales possibles. Ces dernières deviennent véritablement l'interprétation de l'individu. Elles s'autonomisent par rapport au contexte social qui les a produites et peuvent être réutilisées dans un autre cadre. Elles ont donc été décontextualisées.

La seconde étape consiste en la formation d'un modèle, que l'on appelle aussi noyau figuratif. Il est composé de l'ensemble des informations significativement retenues. Ce noyau figuratif est organisé et il contient un résumé des éléments d'informations auparavant triées. La formation d'un modèle rend saisissables et cohérentes les informations qui arrivent à l'individu. Ce faisant, il se raccorde à un modèle de référence qui lui permet de transformer la complexité en images concrètes signifiantes. Cette opération signifie également qu'une somme d'informations n'est pas retenue - souvent celles qui sont les plus conflictuelles dans l'organisation du système de pensée. D'une façon générale, les informations significativement retenues le sont en fonction du cadre normatif de l'individu. Plus le cadre normatif de l'individu est proche du cadre normatif du groupe sociétal au sein duquel il évolue, moins conflictuelle sera l'appréhension d'une nouvelle information.

Dans une troisième étape du processus d'objectivation, l'individu s'étant approprié l'objet sous forme de noyau figuratif, la représentation sociale tient lieu de réalité concrète et matérialisée par des images. Cette formation d'une structure imageante permet en effet de reproduire de manière visible une structure conceptuelle. Le noyau figuratif prend dès lors un statut d'évidence ayant une existence autonome et les images qui le composent deviennent, pour le sujet, la réalité.

L'ancrage exprime l'idée que les modalités d'insertion des nouvelles informations par l'individu s'appuient sur son système de valeurs préexistant, lesquelles sont insérées socialement. Il est considéré comme «l'enracinement social de la représentation et de son objet » (Jodelet, 1989).

L'ancrage est donc l'opération qui permet à la représentation de se constituer en système de signification. L'objet représenté est ainsi investi d'une signification qui donne lieu à un code de conduite pour le groupe, ou pour l'individu. Les représentations sociales deviennent alors signifiantes et se positionnent dans le cadre normatif, le système de valeurs et par extension l'identité sociale et culturelle des groupes et des individus.

L'ancrage donne sa signification au système d'interprétation des représentations sociales. Par extension, les éléments des représentations ne reflètent pas les rapports sociaux mais contribuent également à les constituer. En continuité avec l'objectivation, l'ancrage confère une valeur fonctionnelle à la représentation et à son objet. En effet, celle-ci va permettre au sujet d'appréhender et d'interpréter le monde réel. Les éléments de la représentation deviennent ainsi un savoir utile, voire davantage un système de médiation, de communication, entre l'individu et son environnement.

L'ancrage, enfin, en insérant les représentations dans un noyau figuratif déjà existant, permet ainsi d'ajuster la structure imageante aux nouvelles informations reçues. Les individus vont en effet opérer de nouveaux classements dans leurs cadres normatifs socialement établis. Cette interprétation des informations nouvelles va permettre de conforter ou modifier, en retour, ces mêmes cadres de pensée préexistants.

Quel modèle d'analyse des savoirs à partir des représentations sociales ?

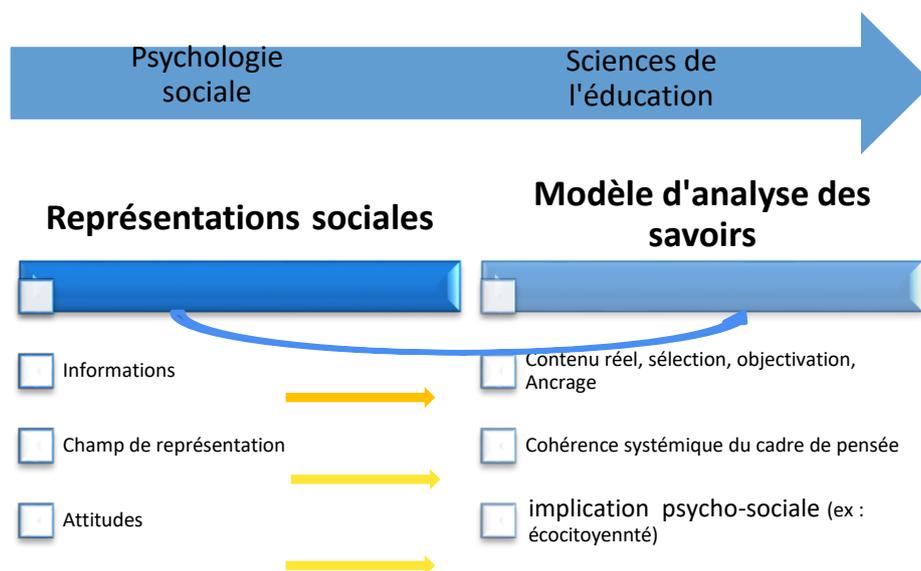
Il y a donc une transposition théorique à effectuer du modèle des représentations sociales issu de la psychologie sociale à celui de l'analyse des savoirs des sciences de l'éducation.

Ce modèle cherche à rendre compte du contenu réel des savoirs, mais aussi de la cohérence systémique du cadre de pensée (qui peut se repérer par l'étude des matrices conceptuelles) et éventuellement l'implication psychosociale qui lui est liée.

De la théorie des représentations sociales émerge donc une transposition vers l'analyse des savoirs, résumée dans la figure ci-dessous (figure 6). Cette transposition va servir de fil directeur à l'étude des savoirs, de laquelle va émerger une méthodologie précise répondant à des problématiques spécifiques qui deviennent propres aux sciences de l'éducation et ce qu'elles permettent dans l'analyse des enjeux sociétaux.

Les savoirs analysés dans ce cadre peuvent être préalables (ou sociaux), scolaires, ou scientifiques. Les analyses peuvent être synchroniques à visée informative, ou/et diachroniques à visée évaluative. Par exemple, analyser les enjeux éducatifs d'une notion revient donc dans un premier temps à disposer d'un modèle d'analyse des savoirs préalables.

Figure 5 : Modèle d'analyse du cadre normatif des savoirs



A un modèle issu de la psychologie sociale qui recherche les informations, le champ des représentations et des attitudes, peut se superposer un modèle d'analyse des savoirs. S'il s'agit d'une banalité, il est toujours fondamental de rappeler qu'une analyse des représentations sociales n'est utile que replacée dans une problématique clairement énoncée, avec un objectif précis et faisant appel à une méthodologie adéquate et c'est ce qui va être particulièrement développé dans cet ouvrage.

A quoi peuvent servir les représentations sociales dans les problématiques éducatives ?

Les représentations sociales, prises comme outils puissants d'analyse des savoirs, peuvent avoir des utilisations multiples dans les questionnements liés à l'éducation et à ces enjeux sociétaux.

Nous en citons quelques-unes ici, à titre indicatif et indiquons aussi pour chaque catégorie quelques travaux effectués, dont certains sont développés dans cet ouvrage à titre illustratif.

- Connaître les informations qui sont acquises, les champs de représentations, les attitudes, spécificités des groupes humains étudiés (Sauvé, Macchabée 2000 ; Lebatteux, 2011), les formes de savoirs mobilisés, les enjeux sociétaux qu'ils portent, leurs contradictions.
- Comparer les représentations sociales de groupes spécifiques pour mieux appréhender les similitudes et différences. Par exemple, comparer les représentations sociales du développement durable des étudiants dans plusieurs pays amène à prendre en compte les spécificités culturelles. Mais ces comparaisons peuvent être diachroniques, par exemple il est possible de comparer une représentation sociale d'une notion en classe de 5ème à 5 ans d'intervalle pour en connaître son évolution. La comparaison peut aussi s'appliquer à différentes classes, ou à différents groupes sociaux...(Barthes, Jesiorski, Legardez, 2012 ; Berrios, Barthes, Champollion, 2014 ; Jesiorski, 2013) ;
- Cette utilisation permet par prolongement d'étudier les conflits des représentations entre des groupes d'acteurs différents, par exemple, entre les élèves et les enseignants, entre différentes classes sociales, entre différents utilisateurs d'une ressource, etc...ou encore les formes de pouvoirs à l'œuvre dans une situation donnée. Cette utilisation mobilise les questions socialement vives (QSV). (Barthes, Zwang, Alpe, 2012) ;
- Comparer les acquisitions des savoirs avant et après un cours, pour analyser les acquis des élèves, ou entre deux cours utilisant les pédagogies différentes pour comprendre comment elles influent sur les acquis. (Barthes, 2013) ;
- Comparer le curriculum prescrit/réel aux savoirs des élèves ;
- Aider à la mise en place de préconisations didactiques (Summers, Corney Childs, 2004) (Legardez, 2004), (Legardez *et al*, 2013), (Barthes, 2012) ;
- Comprendre le curriculum caché des notions enseignées. Concernant les références des études du curriculum caché du développement durable, comprenant toutes les références théoriques à la notion, nous retrouvons les travaux de Barthes et Alpe, (2013) ; Barthes, Jesiorski, Alpe, (2014), (Alpe, Legardez, 2011) et les systèmes de valeurs et finalités éducatives (Girault, Zwang, Jesiorski, 2013).

JALONS METHODOLOGIQUES

Les méthodologies présentées ici s'appuient sur une approche structurale des représentations sociales, et privilégient les méthodes quantitatives et graphiques, à la fois dans une visée reproductible et communicationnelle.

Quelques éléments de la théorie structurale des représentations sociales

Etudier une représentation sociale et comprendre son fonctionnement nécessite d'étudier son contenu et sa structure. Pour ce faire Jean-Claude Abric explique qu'une «représentation est un ensemble d'éléments organisés, hiérarchisés autour d'un noyau central qui donne à la représentation sa signification et sa cohérence. [...]. Autour de ce noyau structurant, véritable « clef de voûte » de la représentation, s'organisent des éléments périphériques.» (Abric, 1992).

Le noyau central est structurant, il revêt pour le groupe ou l'individu un statut d'évidence et constitue un élément stable. Son rôle est dès lors majeur dans la mesure où il fournit le cadre de catégorisation des nouvelles informations proposées au sujet sur l'objet représenté. Le noyau contient un ensemble d'éléments hiérarchisés, particulièrement importants dans la représentation puisqu'ils offrent à celle-ci sa signification. La notion de noyau renvoie également à l'identification des individus à un groupe social, considérant qu'il permet de garantir son homogénéité. Le noyau est ainsi déterminé non seulement par la nature de l'objet représenté, mais également par la relation que le sujet ou le groupe entretient avec celui-ci, et enfin par le système de valeurs et de normes définissant le contexte idéologique (Abric, 1994). Le noyau assure deux fonctions essentielles : une fonction génératrice, le noyau constituant « l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation » (Abric, 1994) et une fonction organisatrice dans la mesure où celui-ci,

considéré comme l'élément unificateur et stabilisateur, « détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation ». Le noyau central est caractérisé par sa stabilité puisqu'il assure la pérennité des représentations dans des mondes fortement évolutifs. C'est donc le repérage du noyau central qui permet l'étude comparative des représentations. Pour que deux représentations soient différentes, elles doivent en effet être organisées autour de deux noyaux différents.

Les éléments périphériques s'organisent autour du noyau central. Lorsqu'ils sont à proximité du noyau central, ils jouent un rôle essentiel dans la concrétisation de la signification de la représentation. Plus éloignés, ils illustrent ou justifient cette signification. Les éléments périphériques constituent l'ensemble le plus accessible des représentations sociales, car moins stable, et plus vivant. Concrètement les informations nouvelles s'élaborent avant tout par les éléments périphériques. Ils constituent un « ensemble de jugements énoncés à propos de l'objet représenté et de son environnement, stéréotypes, croyances » (Abric, 1994). Ils ont un rôle essentiel, et ce rôle va largement être mis en avant dans le lien entre représentations sociales et éducation au développement durable car ils jouent un rôle « d'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (Abric, 1994). Les éléments périphériques sont directement dépendants du contexte et résultent de l'ancrage de la représentation dans la réalité. Ils permettent de rendre concrètes, compréhensibles et transmissibles les nouvelles informations issues d'une situation donnée et contextualisée. Face à la stabilité du noyau central, ils constituent la dimension mouvante et évolutive de la représentation, mais ils assurent aussi une fonction de défense du noyau central, ce que Flament (1987) appelle le « pare-choc » dans la mesure où c'est par la modification de sa périphérie que s'opérera, dans un second temps éventuel, la transformation d'une représentation sociale. Claude Flament (1994) considère que les éléments périphériques sont des « schèmes » organisés par le noyau central, « assurant de façon instantanée le fonctionnement de la représentation comme grille de décryptage d'une situation » (Flament, 1989). Ils sont prescripteurs des comportements, et guide instantanés des réactions face à une situation spécifique en désignant ce qu'il est normal de faire ou de dire dans une situation particulière. Ils permettent également, de cette

manière, de guider les réactions ou l'action des sujets de façon instantanée, sans besoin d'avoir recours aux significations centrales. Ils constituent donc une modulation personnalisée des noyaux centraux, plus largement socialement élaborés et partagés.

Les représentations sociales sont donc un double système constitué du noyau central et des éléments périphériques : le noyau central est lié au contexte historique, sociologique et idéologique. Il est fortement marqué par la mémoire collective du groupe. Il définit le cadre normatif du groupe. Associé aux valeurs et aux normes, il définit en effet les éléments fondamentaux autour desquels se construisent les représentations consensuelles relativement indépendantes des contextes immédiats. Comme le souligne Jean-Claude Abric, « le système central est donc stable, cohérent, consensuel et historiquement marqué » (Abric, 1994). Le système périphérique est plus individualisé et contextualisé, c'est-à-dire davantage liée aux caractéristiques individuelles et à l'environnement immédiat. Contrairement au système central essentiellement normatif, le système périphérique est, pour sa part, principalement fonctionnel. Il est flexible et peut intégrer dans la représentation des variations individuelles liées aux histoires propres des sujets, à leurs expériences personnelles ou à leur vécu. Cette fonction lui assure ainsi véritablement la possibilité d'élaborer des représentations sociales individualisées, organisées néanmoins autour d'un noyau central commun. « Le système périphérique constitue donc bel et bien le complément indispensable du système central dont il dépend. Le fonctionnement du noyau ne se comprend qu'en dialectique continue avec la périphérie » (Flament, 1994).

Dans l'exemple pris ici (le développement durable), il conviendra ainsi dans un premier temps de définir le noyau central de la représentation sociale comme cadre normatif, puis d'étudier les périphéries des divers groupes étudiés pour en comprendre les spécificités vis-à-vis de la question de l'éducation au développement durable.

Choix des corpus d'étude

Dans l'analyse des représentations sociales, il existe deux grandes classes de corpus, les corpus simples et les corpus complexes.

Dans les corpus simples, les plus fréquents, le choix des individus de l'étude s'effectue en fonction des types de savoirs que l'on veut analyser. Une représentation sociale se rapporte toujours à un groupe précis, de ce fait les individus concernés appartiennent tous à ce groupe clairement défini dans ses caractéristiques, lequel est investigué dans un objectif clarifié. Pour être signifiante, la représentation sociale doit comporter a minima une trentaine d'individus par groupe définis. En ce sens, retenir la démarche usuelle classique des questionnaires de caractérisation vient en appui ponctuel d'analyse interprétative ou encore pour préciser un corpus de représentations sociales (exemples : l'âge, le sexe, la catégorie sociale...)

Dans les corpus complexes, on se retrouve face à une population non définie à l'avance qui comprend un grand nombre d'individus, et dont on va chercher les composantes grâce aux caractéristiques représentationnelles. Il existe de multiples méthodes d'investigations sur un corpus a priori complexe que l'on pourra définir par l'intermédiaire de tris croisés par exemple, ou d'analyse factorielle de correspondance (voir les exemples du chapitre suivant). Quelques exemples sont présentés dans cet ouvrage à des fins explicatives.

Questionnaires et entretiens

Notre intention n'est pas ici d'exposer l'ensemble des méthodes d'études des représentations sociales, mais d'explicitier les méthodes permettant d'approcher la théorie structurale des représentations sociales utiles pour l'analyse des savoirs. Les questionnaires, ou entretiens ne recherchent pas seulement le contenu d'une représentation ou l'opinion des individus, approchés par des questionnaires ou entretiens classiques, mais cherchent à comprendre l'organisation des éléments entre eux, l'objectif restant la mise en évidence des signifiants et leur hiérarchisation.

En première approche, nous privilégions l'approche quantitative mise en place par Pierre Vergès (1995, 2001), pour son caractère reproductible qui rend les comparaisons (temporelles, inter-groupales, interculturelles) et les confrontations à des référentiels envisageables.

Il est alors possible d'utiliser des questions d'évocations spontanées de type : « Quels mots ou quelles phrases vous viennent à l'esprit quand vous entendez parler de..... ». L'interrogé répond sur le principe de l'anonymat environ une dizaine de mots. Leur caractère non contraint nous permet d'accéder aux signifiants, de telle façon que les biais soit minimisés. En outre, ce type de question permet « d'accéder aux noyaux figuratifs de la représentation » (Abric, 1997).

S'il s'agit d'un entretien, il faut garder à l'esprit que les biais liés à l'interlocuteur sont plus importants et ils doivent être pris en compte dans l'analyse qui suivra, laquelle doit être pondérée en tenant compte de ce facteur. Il est également possible de relever les principaux mots d'une série d'entretiens non directifs.

Réintroduits par Claude Flament (1995) pour vérifier l'hypothèse d'une hiérarchisation collective des éléments entre eux, ces questionnaires ne permettent pas la construction d'un réseau notionnel à l'échelle individuelle, mais offrent cependant une première approche de définition d'une représentation sociale en référence à un corpus spécifique. Pour être valide, il est considéré par l'école d'Aix que l'échantillon de la représentation doit être d'environ une trentaine d'individus. En deçà, l'échantillon est considéré comme non représentatif, au-delà, la représentation est formée, et n'est plus guère modifiée. Par ailleurs, il existe un débat sur la hiérarchisation des termes, lesquels doivent être réorganisés ou pas volontairement dans un second temps par l'individu interrogé.

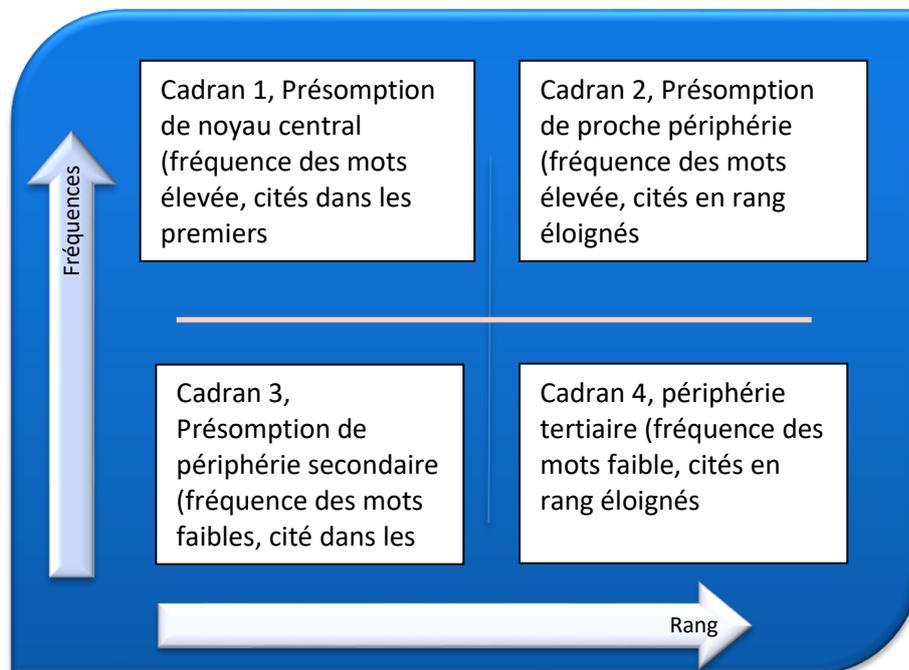
Méthodes de représentations graphiques

La présentation des représentations sociales peut prendre deux formes distinctes : le graphe simple et le graphe organisationnel.

Le graphe simple

La première est une présentation classique sous forme de graphe comportant les fréquences des items évoqués par l'ensemble des répondants en ordonnées et leur rang de citation (en premier, second... etc...) en abscisses. Ce graphe donne une approche directement lisible des informations en quatre catégories : un noyau central, et trois périphéries : proche, secondaire, tertiaire, discrétisées selon les méthodes des quartiles. N'entrent dans la représentation que les items ayant été cités par au moins 30% des individus. Nous donnons à titre d'information la grille de lecture approximative d'un tel graphe sous forme de tableau (figure 6).

Figure 6: Grille de lecture d'un graphe simple (en fréquence et rang des items cités)



La relation entre les items n'est pas réalisée, la méthode ne permet donc pas d'accéder à la nature systémique des cadres de pensée de la représentation sociale. En revanche, nous avons gardé la représentation graphique pour sa facilité de lecture directe d'une première hiérarchisation indicative. Elle présente en outre une approche analytique plus universelle et plus ouverte aux non familiers des représentations sociales. Comme cette présentation est la plus répandue, elle permet aussi des approches comparatives avec d'autres études similaires, ou avec d'autres études de fréquences d'occurrences lexicales réalisées sur des référentiels d'analyses.

Si la méthode manuelle reste la même, plusieurs techniques, manuelle, semi-automatique ou automatique peuvent être mises en œuvre pour obtenir le résultat. Tout dépend du nombre de réponses dont nous disposons pour effectuer le traitement.

Les méthodes manuelles consistent à placer sur un tableau Excel, l'ensemble des mots en colonnes. Pour chaque mot, doit être calculé sa fréquence (par exemple : le mot est cité par 30% des répondants), et pour chaque mot encore, doit être calculé la moyenne du rang (exemple, il est situé en moyenne au rang 3,4). Pour le calcul du rang, un débat entre chercheurs existe sur la validité de deux méthodes : calculer soi-même le rang sur un classement spontané, ou demander aux répondants de faire eux-mêmes un classement d'importance des termes, et de calculer le rang sur cette base. Une fois la fréquence et le rang calculés, un graphe peut être produit. Il existe des logiciels qui permettent de faire automatiquement tous les calculs, et les figures, par exemple Modalisa (Kynos).

Pour commenter un graphe de représentations sociales, il convient tout d'abord de définir précisément le noyau central et les différentes périphéries, avant d'en expliciter les signifiants.

Le graphe organisationnel

La seconde présentation des représentations sociales, permet d'approcher plus précisément la notion d'organisation des connaissances, permettant d'agir plus facilement dessus, si l'on souhaite une modification des dites représentations sociales. Elle consiste en la construction d'un réseau notionnel sous forme graphique. Cette démarche suppose d'établir des relations entre les différents items par l'analyse des similitudes (Degenne, Verges, 1973, Vergès P., Flament, 1997). La démarche classiquement proposée est celle du classement spontané des items par les répondants.

Se pose ici également la problématique du recodage des termes, c'est-à-dire du regroupement des termes entre eux. Le recodage s'avère souvent nécessaire, ne serait-ce au départ que pour regrouper les orthographe proches des réponses. L'analyse directe qui consiste à construire des tableaux de cooccurrences à partir de réponses spontanées sans recodage est la plus fiable, mais elle s'avère souvent impossible, tant les réponses données peuvent être proches. La méthode ici reste discutée dans les sphères de la recherche, et ne fait pas toujours l'unanimité. De ce fait, il faut garder un œil critique sur ce que l'on fait, garder en mémoire les différents recodages effectués, être susceptible d'en créer plusieurs différents selon les objectifs de l'étude, et garder à l'esprit les limites qu'ils génèrent.

Cette approche graphique pose l'hypothèse que la somme des cooccurrences sur un nombre suffisant d'individus indique la permanence de liens signifiants dans l'objet de la représentation.

Comme pour la première méthode, il est possible d'utiliser des méthodes manuelles, automatiques ou semi-automatiques. Les méthodes manuelles consistent à placer sur un tableau Excel, l'ensemble des mots en abscisses et en ordonnées et de placer le nombre de cooccurrences à l'intersection des mots....Par exemple, si l'individu A a cité le terme X, Y, et Z dans une question d'évocation spontanée, l'individu B le terme X, Y et W, l'individu C X, Y, Z et U alors le tableau des réponses est le suivant (figure 7) :

Figure 7 : Exemple de construction de tableau de cooccurrences

	X	Y	Z	W	U
X	0	3	2	1	1
Y	3	0	2	1	1
Z	2	2	0	0	1
W	1	1	0	0	0
U	1	1	1	0	0

(Lire : il y a trois cooccurrences entre le terme X et Y, c'est-à-dire trois répondants ayant répondu X ont aussi répondu Y... ou encore il n'y a pas de cooccurrences entre le terme W et U, c'est-à-dire aucun des répondants ayant répondu U n'ont répondu W).

Le graphique est alors construit à la main sur un logiciel de dessin classique ou sur un logiciel spécialisé type « Free plane » (libre et gratuit), sachant qu'à une épaisseur de trait correspond une valeur de cooccurrences. La valeur la plus faible correspond à l'épaisseur minimale, tandis que la valeur la plus forte correspond à l'épaisseur maximale. Ils peuvent être ensuite exportés, sous Adobe Illustrator dans l'objectif de pouvoir modifier la visibilité de la représentation par modification de la discrétisation des liens entre les items.

Les méthodes semi-automatiques consistent à utiliser un logiciel de statistiques classique qui calculera automatiquement le tableau de cooccurrences, puis les représentations graphiques sont construites comme précédemment.

Il existe aussi des logiciels dédiés à cette méthode comme « SIMILI 2003 » et « EVOC 3000 » réalisés au sein du LAMES, MMSH, Aix en Provence (Vergès 2001), gratuits également mais peu conviviaux d'utilisation.

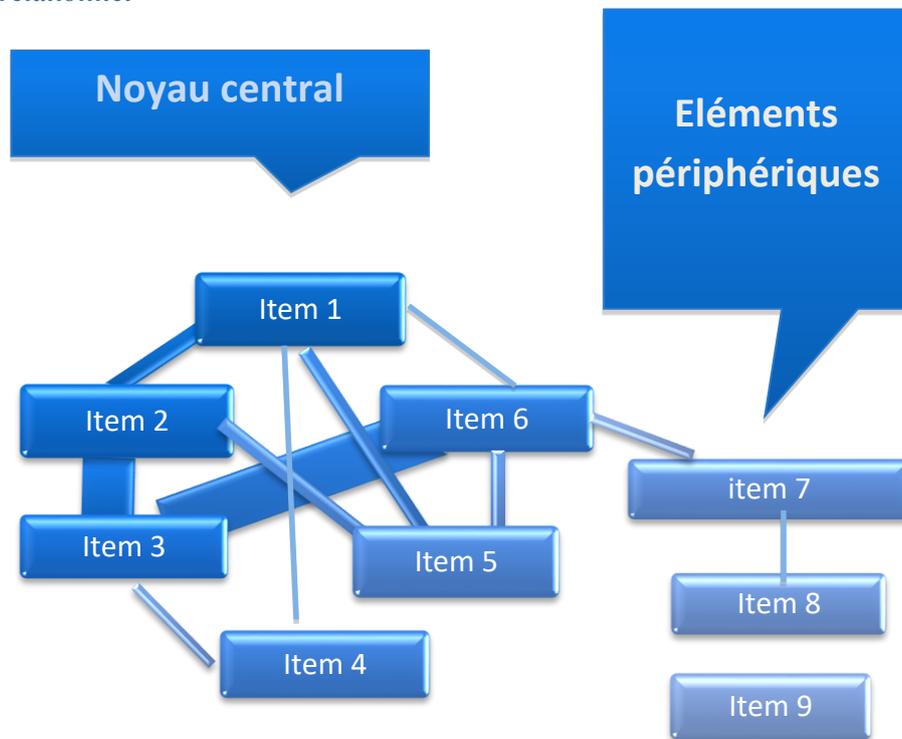
La plupart des logiciels classiques du marché permettent un traitement automatique des données, à l'exemple de la rubrique « arbres et réseaux » du logiciel Modalisa (Kynos). La manipulation est alors aisée et ne demande au départ que la saisie d'une question et des individus.

Les résultats graphiques se présentent sous forme de réseaux de mots reliés entre eux. Ils représentent une image du réseau notionnel. Les

mots très fortement interconnectés et fréquemment cités sont présumés faire partie du noyau central ; plus les connections des items lui sont proches et fortement pondéré, plus la périphérie est proche et importante dans l'interprétation des représentations sociales. Comme pour le graphe simple, pour commenter un graphe de représentations sociales, il convient tout d'abord de définir précisément le noyau central et les différentes périphéries, avant d'en expliciter les signifiants, mais le graphe organisationnel donne des informations complémentaires concernant la proximité des liens entre les items et entre le noyau central et ses périphéries.

Il est possible de prendre le parti de représenter des cliques, plutôt que des graphes complets. Cela signifie que le seuil de visualisation des liens est élevé. Ils représentent les deux quartiles supérieurs des cooccurrentes dans la majorité des cas, ce qui donne l'avantage indéniable de simplifier la lecture par rapport à des graphes, même si la complexité des noyaux centraux est moins évidente.

Figure 8 : Grille de lecture d'une représentation sociale en graphe relationnel



Modèle analytique d'explicitation des charges idéologiques

Généralités

Dans les modèles de genèse des représentations sociales, le tri des informations en fonction des déterminants sociaux, culturels et normatifs, leur sélection en fonction des normes socialement déjà disponibles (Bonardi C. et Roussiau N., 1999) revient à dire qu'il y a des informations qui sont privilégiées au détriment d'autres. Le modèle retenu, celui qui compose le noyau central de la représentation sociale et le système de pensée, ne comporte qu'une partie de l'ensemble complexe auquel se rattache l'objet de la représentation. Si cette assertion peut paraître banale, puisque toute pensée accède au

complexe par des opérations de simplification, les modes de simplifications opérés sont très fortement significatifs.

Comprendre les déterminants qui expliquent que telle ou telle information a été ou n'a pas été retenue, est un premier pas vers l'analyse des logiques sociétales dans lesquelles s'inscrit l'objet de la représentation. Analyser les logiques sociétales revient à accepter de déplacer l'angle d'analyse vis-à-vis des représentations sociales étudiées et d'accepter aussi que ces dernières possèdent une charge idéologique, qu'il convient d'explicitier.

Cette posture suppose qu'il faut donc analyser les informations recueillies dans le cadre de la formalisation d'une représentation sociale. Or si la représentation est une reconstruction de l'objet expressive d'un groupe ou d'un individu, cela revient à dire qu'il existe un décalage avec l'objet. « Ce décalage peut être dû également à l'intervention spécifique des valeurs et codes collectifs, des implications personnelles et des engagements sociaux des individus » (Jodelet, 1994).

Recherche des focalisations, défalcations, suppléments, distorsions

Analyser ce décalage revient à convoquer d'autres outils des représentations sociales : les focalisations, défalcations, suppléments, distorsions.

Les focalisations se situent au niveau de l'émergence des représentations. L'information se focalise sur certains aspects de l'objet de la représentation « en fonction des intérêts et de l'implication des sujets; la pression à l'inférence due à la nécessité d'agir, prendre position ou obtenir la reconnaissance et l'adhésion des autres » (Jodelet, 1994). Moliner (Moliner, 1996) précise « qu'elle empêche ainsi les individus de posséder une vision globale de l'objet ».

La défalcation correspond à la suppression d'éléments d'information appartenant à l'objet de la représentation. « Elle résulte, dans la plupart des cas, de l'effet répressif des normes sociales » (Jodelet, 1994). Si cette assertion est souvent entendue sous l'angle de la psychologie

sociale, l'analogie peut être rapidement étendue à la pression sociale normative, même prise sous son angle politique. Dans le processus de distorsion tous les attributs de l'objet représenté sont présents mais accentués ou minorés de façon spécifique. La fonction des distorsions est de réduire une dissonance cognitive dans l'évaluation des qualités d'un objet. Un ensemble de processus de distorsion qui accentue fortement certains éléments plutôt que d'autres, peut dans une certaine mesure se rapprocher du processus de focalisation.

La supplémentation consiste à conférer à l'objet de la représentation des informations qui ne lui appartiennent pas en propre. Il « procède d'un rajout de significations dû à l'investissement du sujet et à son imaginaire » (Jodelet, 1994). Les questions de zones muettes (zones masquées constituées d'éléments de la représentation disponibles mais non verbalisés du fait de leur caractère contre normatif), ou d'orthodoxie n'ont pas été traitées dans le présent travail mais leur recherche constitue une piste d'analyse intéressante.

Objectivation et référentiel

Focalisations, distorsions, supplémentations, défalcations relèvent d'outils techniques se référant à la notion de référentiels de l'objet de représentation. Ces derniers se doivent d'aller dans le sens d'une objectivation des observations réalisées, « d'une interprétation théorique d'une réalité » comme le signale Jean Simonneaux et Alain Legardez dans le difficile exercice de l'analyse des représentations sociales de la mondialisation (Simonneaux et Legardez, 2005).

L'objectivation, telle qu'elle est définie par Durkheim (1895), puis reprise dans « Le métier du sociologue » (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968) caractérise la validité d'une connaissance ou d'une représentation se rapportant à un objet. Elle dépend, d'une part, de ce que l'on entend par objet et, de l'autre, des règles normatives propres au domaine considéré. Il s'agit au sens premier d'une démarche scientifique. L'objectivation au sens épistémologique n'est pas synonyme de vérité, quoique l'usage ait tendance à les confondre. Elle est davantage un "indice de confiance" ou de "qualité" des connaissances et des représentations.

L'adoption d'un référentiel scolaire ne paraît pas probante. La réalité objective pourrait effectivement accueillir une démarche scolaire- si elle se démarque cependant du « communément admis », qui ne répond pas qu'à des critères scientifiques, et si elle s'interroge de manière systématique sur la validité des études réalisées.

L'observation des territoires apporte une autre facette possible d'objectivation pour l'obtention des référentiels d'analyses. En effet, le territoire dispose d'une base physique, observable et quantifiable. Les études de processus tels que « mondialisation » ou « développement durable », au demeurant des questions socialement vives, peuvent s'accompagner de la mise en place de bases de données, de traitement d'informations, de systèmes d'informations géographiques, d'observatoires qui intègrent la dimension diachronique des processus, des visualisations graphiques....etc. L'éducation au développement durable par l'intermédiaire des savoirs sociaux et scolaires peut alors, au-delà des démarches scolaires, être confrontée aux réalités des temporalités du développement des territoires ou aux applications concrètes des politiques de développement durable sur un territoire donné.

Enfin, l'adoption de fait d'un référentiel institutionnel retraçant l'historique des notions permet également une autre approche. Le Rapport Brundtland, les conférences mondiales qui ont suivi et les textes applicatifs européens ou nationaux (SEDD, SNDD...), sont supposés mettre en place un système de référence global du développement durable. Ils se posent par défaut, en référentiel dans les cas d'analyses de l'EDD

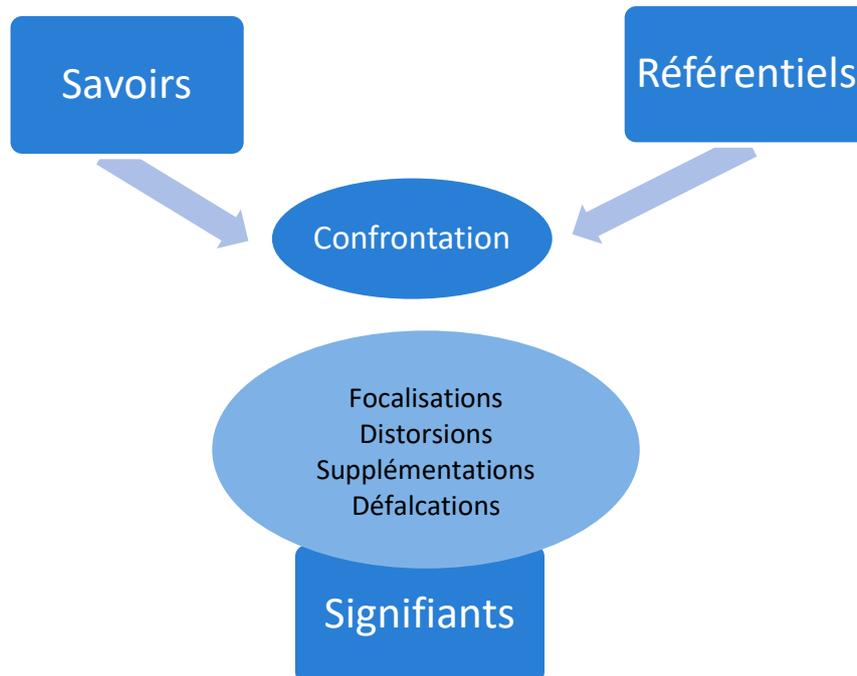
Démarche de confrontation des enjeux éducatifs : vers l'analyse d'éléments conflictuels et préconisations didactiques

Les référentiels peuvent alors être soumis à une analyse simple des fréquences d'occurrences lexicales. Cette démarche a l'avantage de ne pas se contenter d'une définition d'un objet représenté qui peut faire l'objet d'un débat, et c'est le cas des questions socialement vives et du développement durable en particulier. Elle évite les focalisations, défalcations, supplémentations, distorsions, mais surtout elle donne

une formalisation quantitative des résultats comparables avec l'analyse des représentations sociales. Les résultats se présentent sous forme de listes de mots avec leur fréquence d'occurrence lexicale. Cette démarche permet un cumul de référentiels.

Les comparaisons entre les référentiels et représentations sociales s'effectuent par superposition des listes de mots (fréquences d'occurrences lexicales) rapportées en termes de rang. Le premier pas de la démarche consiste en l'identification des mots absents dans une des listes par rapport à l'autre puis, dans un second temps, le différentiel entre les rangs est analysé. Cette démarche permet d'identifier les focalisations, défalcations, supplémentations, et distorsions.

Figure 9 : Démarche de confrontation des savoirs aux référentiels



Dans un premier temps, il s'agit d'analyser la signification des éléments identifiés comme manquants, rajoutés, sous évalués, ou sur évalués. Les questions sont les suivantes : Pourquoi ont-ils subi des modifications vis-à-vis des référentiels ? Quels déterminants sociétaux, culturels ou politiques les expliquent ? Il s'agit ensuite de faire émerger les enjeux sociétaux éducatifs sous-tendus par ces signifiants.

Dans un second temps, il s'agit d'identifier le rôle des savoirs préalables ainsi étudiés sur les enseignements à venir qui sont ici des « éducations à » ou des « questions socialement vives ».

Dans un troisième temps, il s'agit de proposer face au sens et à la structuration des représentations sociales des préconisations ou stratégies didactiques dont les enseignants peuvent faire l'usage pour se positionner réellement vers un enseignement.

Modèle analytique comparatif

Similitudes et écarts de corpus

Dans le modèle analytique d'explicitation des charges idéologiques, la sélection des informations en fonction des normes socialement disponibles (Bonardi C. et Roussiau N., 1999) est primordiale. Dans le modèle comparatif, il s'agit plus particulièrement d'établir des comparaisons entre plusieurs représentations sociales par la méthode des similitudes et écarts de corpus. Les similitudes et écarts de corpus peuvent être analysés dans leur globalité, c'est-à-dire que l'on va chercher les noyaux centraux et les hiérarchies périphériques et l'analyse va porter sur leur comparaison en ce qu'ils ont de semblables ou de différents. Mais cette analyse peut être plus finement menée : les écarts peuvent être hiérarchisés, on peut confronter la représentation sociale à un référentiel (voir figures du chapitre « confronter les représentations sociales à un référentiel »)... Concernant les graphes relationnels, ces écarts peuvent aussi concerner la proximité des relations entre les items cités, avec de fortes conséquences sur la façon d'envisager, par exemple, une préconisation didactique

Dans quels cas utilise-t-on les méthodes comparatives

Il existe de nombreux cas où les méthodes comparatives peuvent être utiles, mais elles se regroupent en trois classes : les méthodes diachroniques, les méthodes inter-groupales et les méthodes confrontantes.

Dans les analyses diachroniques, il s'agit d'analyser un corpus unique (ou similaire) à des périodes différentes et de voir quelle est l'évolution de la représentation sociale au cours du temps de ce groupe. Il peut s'agir de l'analyse d'une notion sur plusieurs années et pour un groupe social donné (dans la société, à l'école...etc..). Il peut s'agir également d'évaluer la portée d'un événement (une action éducative, un voyage, une confrontation à une situation particulière), pour en évaluer l'impact. Etudier les représentations sociales d'une notion avant et après un enseignement par exemple permet d'en évaluer partiellement les effets.

Les méthodes inter-groupales consistent à analyser plusieurs corpus sur un même objet d'étude, afin de déterminer quelles sont les similitudes et les différences entre les groupes sociaux, culturels, situationnels différents mais qui ne sont pas particulièrement amenés à être en contact. Ces méthodes peuvent être à la base des comparaisons interculturelle par exemple.

A l'inverse, les méthodes confrontantes relèvent du même principe, à savoir analyser plusieurs corpus sur un même objet d'étude, mais les groupes sont amenés à être en contact dans le cadre d'une situation précise et leurs écarts et similitudes dans les représentations sociale vont alors servir de fil d'analyse des logiques d'acteurs. Ces méthodes peuvent servir à comprendre des conflits de nature interculturels, inter-sociaux, situationnels voire dans certains cas à les dénouer, si les enjeux sous-jacents sont secondaires.

Exercice pratique 1: Etudier les représentations sociales : exemple du patrimoine local

Temps indicatif : 4 heures

Notez que l'on considère que l'analyse des représentations sociales d'un corpus défini doit comporter une trentaine d'individus pour qu'elle soit considérée comme significative et utilisable dans le cadre d'analyses d'une problématique scientifique. Le corpus choisi ici est à visée purement explicative d'une méthode et le nombre d'individu est volontairement diminué afin de se satisfaire à l'exercice de manière simplifiée.

Un corpus de 12 personnes a été interrogé au marché un samedi matin. Il a été vérifié au préalable que les individus étaient résidents de la commune. La problématique était de savoir si le patrimoine local était suffisamment connu de ses habitants, et si une politique d'éducation au patrimoine devait être mise en œuvre par la ville.

Question 1 : Dans une situation réelle combien de corpus (d'au minimum de 30 personnes pour chacun) choisiriez-vous pour pouvoir répondre à cette problématique. Comment constitueriez-vous ce corpus ? Emettez des hypothèses et discutez-les.

La question d'évocation spontanée est donc posée, elle est anonyme : Quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit concernant le patrimoine local ?

Voici les réponses des 12 individus :

1	savoir faire produits histoire bâtiments environnement paysages unique important conserver	7	vernaculaire Ancien rural ruine agricole historique architecture développement dense
2	paysage musée Maison de pays vigne	8	Culture identité tourisme gastronomie

	loisir Histoire naturelle parcs randonnée tourisme		langage patois accent attachement Dynamisme de la région label
3	tourisme Spécialités culinaires coutumes culture climat végétation accent Langage expressions Reliefs géographiques	9	culture richesses arts découvertes évasion Coutumes locales intéressant terroir nature
4	musée histoire culture architecture monuments richesse biodiversité Art études	10	histoire famille héritage conserver entretien valorisation oublie paysage développement
5	architecture bâtiments nature environnement rocher montagne lac immatériel histoire omniprésence	11	Produits alimentaires monuments Réserves naturelles Petits artisans Anciens villages Symbole de la ville habitations Coutumes locales fêtes
6	culture terroir histoire tourisme développement Dynamisme régional proximité identité art	12	thermes chaleur pin ville ammonites oliviers lavande soleil ruines

Question 2 : Réalisez une grille de lecture en fréquence et rang des représentations sociales. Pour ce faire nous vous proposons de copier et coller sur Excel le tableau ci-dessus. Puis de passer éventuellement sur un logiciel de mise en page (adobe Illustrator par exemple) afin de proposer un résultat agréable.

Question 3 : Pouvez-vous déterminer selon cette méthode ce qui relève du noyau central et des différentes périphéries ? A quel problème êtes-vous confronté ? Comment avez-vous résolu le problème de discrétisation ? Cela vous paraît-il satisfaisant ? Pourquoi ?

Question 4 : Réalisez un graphe des représentations sociales par la méthode des cooccurrences

Question 5 : Pouvez-vous déterminer selon cette méthode ce qui relève du noyau central et des différentes périphéries ? A quel problème êtes-vous confronté ? Cela vous paraît-il satisfaisant ? Pourquoi ?

Question 6 : Pouvez-vous commenter vos résultats et effectuer une comparaison entre les deux méthodes

DEUXIEME PARTIE : ETUDES DE CAS : LES MODELES ANALYTIQUES ET L'ANALYSE DES ENJEUX EDUCATIFS

La première partie exposait les fondements épistémologiques et méthodologiques de l'utilisation des représentations sociales pour l'analyse des savoirs en éducation, la seconde montre des études de cas concrètes, les problèmes qui se posent et les résultats que l'on peut attendre.

TRAITER UNE QUESTION SOCIALEMENT VIVE: EXEMPLE DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE

Première étape : Etudier les représentations sociales des étudiants

Problématique

L'analyse des savoirs préalables estudiantins constitue une première approche des enjeux sociétaux et éducatifs de l'éducation au développement durable. Nous allons utiliser pour cela les méthodes des représentations sociales appliquées aux sciences de l'éducation avec deux populations, l'une appartenant au monde éducatif formel, l'autre informel. Le premier groupe est celui des étudiants universitaires en licence professionnelle, le second est formé par les participants à des programmes éducatifs dans le milieu associatif lié à l'écocitoyenneté. Dans les deux cas, le choix des corpus est expliqué, les méthodologies précisées, les objectifs explicités.

Exemple de corpus

Les corpus choisis relèvent de deux logiques. Ils doivent s'insérer dans des questionnements éducatifs, mais aussi rendre compte des liens qui les unissent aux territoires. Ces derniers relèvent à la fois de

l'analyse des savoirs préalables des étudiants, des enseignements dispensés, des programmes et systèmes éducatifs institutionnels ou non, mais aussi du questionnement sur les territoires fragiles, le développement rural, des aménagements durables.

De ce fait, le corpus doit lier les différentes approches. L'analyse des savoirs préalables des étudiants en licence professionnelle (n= 66 individus) s'organise autour d'un corpus lié aux enseignements de l'aménagement durable des territoires ruraux. L'analyse des savoirs préalables de la population civile s'organise autour de la question de l'éco-citoyenneté -sous ses formes multiples- dans les processus d'éducation au développement durable. Le corpus est donc représenté par des participants d'opérations d'aménagements durables (ici projets d'écomobilité scolaire, covoiturage..), impliqués dans des dynamiques d'éducation en milieu rural (n= 768 individus/ triés par analyse factorielle des correspondances - AFC). L'analyse des représentations sociales du développement durable des écocitoyens (n=38 individus/ 68 enquêtés), et celle des écocitoyens auto déclarés (n=29 individus) s'insère également dans les programmes d'aménagements durables. Les représentations sociales des covoitureurs (n=50 individus), séparés en deux groupes, covoitureurs fréquents (n=26) et occasionnels (n=24) triés par AFC sur 856 individus.

Cas des filières professionnelles universitaires en aménagement durable du territoire

L'analyse des filières professionnelles de l'aménagement du territoire est apparue particulièrement pertinente dans l'analyse des enjeux éducatifs et territoriaux du développement durable car, dans ce cas, les deux interagissent.

Positionnement et méthode

Selon Pascal Moliner (1993), même si de nombreuses représentations sociales ont constitué des objets de recherche, la question de leur pertinence, en revanche, reste très rarement évoquée par leurs auteurs.

Claude Guimelli (1994) va même plus loin en précisant que cet aspect de la question est une véritable « zone d'ombre » et rares sont les chercheurs soucieux d'apporter des critères qui définissent au mieux l'objet et le groupe, permettant de poser les bases nécessaires à un travail scientifique.

Afin d'engager cette étude sur la représentation du développement durable chez les étudiants sur de bonnes bases méthodologiques nous nous appuyons sur les analyses de Pascal Moliner (1993, 1996) concernant les modalités d'existence des représentations sociales. Il retient, pour ce faire, cinq conditions nécessaires, selon lui, à l'émergence d'une représentation sociale : l'objet, le groupe, l'enjeu, la dynamique sociale et l'orthodoxie.

Les propos qui vont suivre présentent les critères de pertinence de l'étude des représentations sociales du développement durable de façon à s'assurer qu'elles sont bien à même de constituer un objet de représentation sociale pour les sujets.

La dispersion de l'information permet de sous-entendre qu'un objet social est complexe et difficile à appréhender entièrement. Ainsi, les connaissances qu'il est possible d'acquérir à son sujet sont inéluctablement soumises à des distorsions qui rendent dès lors réalisable le phénomène de représentation de l'objet et plus particulièrement la transmission indirecte des savoirs. Or, la notion de développement durable donne lieu à une communication plus que pléthorique, émanant de sources multiples et les composantes discursives institutionnelles sont largement reprises à tous les échelons administratifs et citoyens puisque elles s'insèrent dans la prétention à faire projet. Par ailleurs, les enjeux collectifs, les visées stratégiques et les charges idéologiques alimentent les débats. Ainsi, il est plus que probable que les représentations sociales du développement durable soient sujettes à des traitements d'informations partiels, voir biaisés.

La condition de focalisation, ensuite, implique le poids d'un objet social par rapport aux groupes dans la mesure où c'est en fonction de son importance qu'un groupe donné pourra développer un intérêt particulier pour certains de ses aspects et moins pour d'autres. Là également, le développement durable répond très fortement à cette condition. Pascal Moliner (1996) précise qu'elle empêche ainsi les individus de posséder une vision globale de l'objet.

La pression à l'inférence, quant à elle, concerne les discours et les actes relatifs à un objet difficile à cerner. Les individus sont en effet soumis par le groupe à une pression telle qu'elle leur impose de réaliser des inférences sur des aspects de l'objet qui leur sont méconnus. Les aspects discursifs du développement durable insistent bien sur le projet collectif comme nécessité de sauvegarde du bien commun et l'impératif de la fatalité à éviter apparaît comme tellement logique et évident, que la liaison avec les propositions d'actions faites au nom du développement durable ne peut que couler de source. Afin de donner lieu, ensuite, à une élaboration représentationnelle consistante et structurée, l'objet doit être polymorphe (un même objet revêt plusieurs formes différentes à divers moments et pour divers groupes). Il doit être complexe (l'objet est structuré en relation avec d'autres), important, voire polémique, ce qui est encore une fois le cas du développement durable.

Afin d'identifier des groupes pertinents dans l'analyse des représentations sociales, il nous est apparu fondamental de respecter les quatre niveaux d'analyse mis en évidence par Doise (1982). Un groupe sera strictement identifié sur la composition d'au moins trois des quatre niveaux suivants: le niveau intra-individuel (variables de personnalité, histoire individuelle), le niveau inter-individuel (situation de co-action ou d'interaction), le niveau positionnel (positions sociales typiquement hiérarchiques) et le niveau idéologique (de l'ordre des normes, des croyances, des valeurs). Les groupes d'analyse choisis « les écocitoyens », représentés par les covoitureurs, relèvent des deux premiers et du quatrième niveau. Les « acteurs du développement durable en formation », représentés par les étudiants en filières d'aménagement durable des territoires, répondent aux trois premiers.

L'enjeu social que représente le développement durable apparaît comme fondamental, puisqu'il s'agit de sauver la planète et donc en retour de se positionner comme responsable à titre individuel et collectif par rapport à cet état de fait. La dynamique sociale du développement durable interpénètre donc les comportements individuels sous forme d'une obligation morale vis à vis de la société et du monde. Cet enjeu peut faire figure de renforcement de l'identité psychosociale d'une part, et donner une apparence de cohésion sociale d'autre part. Rouquette (1998) précise que pour estimer la portée de l'enjeu social, le développement de la notion d'implication semble

adéquat. Ainsi, la mesure de l'enjeu pourrait se confondre avec les différents niveaux d'implication représentés par l'identification personnelle, la valorisation de l'objet et la capacité perçue d'action, lesquels sont d'une portée extrêmement puissante dans les dynamiques du développement durable.

Concernant l'orthodoxie, nous prendrons délibérément la position de Doise (1982) qui estime « qu'il n'y a pas lieu d'accentuer la séparation entre représentations sociales et autres formes apparemment plus générales de savoirs, notamment savoirs idéologiques et scientifiques. Les représentations sociales interviennent de multiples façons dans l'élaboration de ces autres savoirs et peuvent se confondre en partie avec eux ». Cette position présente une facette particulièrement pertinente dans le cas de l'analyse des représentations sociales du développement durable. Ces propos peuvent être, en outre, corroborés d'une part par la réflexion menée par Rouquette (1996, 1998) sur l'architecture de la pensée sociale qui présente les systèmes idéologiques comme les instances de raison des représentations sociales et, d'autre part, par les travaux de Deconchy (1984) selon lesquels les idéologies agissent comme des filtres cognitifs dans la pensée sociale.

Concernant le développement durable, les conditions d'apparition d'une représentation sociale correspondent aux critères évoqués. Celui-ci semble, en effet, suffisamment vaste et complexe pour que les informations à son sujet soient partielles, rendant les inférences inévitables et il est, de par son importance, susceptible de focalisations différenciées. Il est donc polymorphe et revêt des informations différentes selon les groupes auquel il s'adresse. Il est complexe, puisqu'il entre dans divers champs économiques, sociaux, environnementaux... etc.... Il intègre toutes les composantes de la société et possède une charge idéologique qui le rend polémique : l'enjeu social est majeur par le biais de la responsabilisation morale vis à vis de la société.

Ainsi donc sont précisés les critères de pertinence de l'étude des représentations sociales, la méthode d'analyse peut être avancée. L'analyse porte donc sur un corpus de 66 étudiants en filières professionnelles d'aménagement du territoire, niveau licence et niveau master à l'université de Provence. Les filières comportent toutes des mentions « développement durable » et comportent toutes des

modules d'enseignement d'aménagement durable des territoires. L'analyse s'opère en début de formation, ce sont donc les savoirs préalables des étudiants qui sont analysés. Le groupe est homogène et, par le choix des formations choisies, les étudiants sont censés être un tant soit peu informés ou du moins sensibilisés aux questions de développement durable.

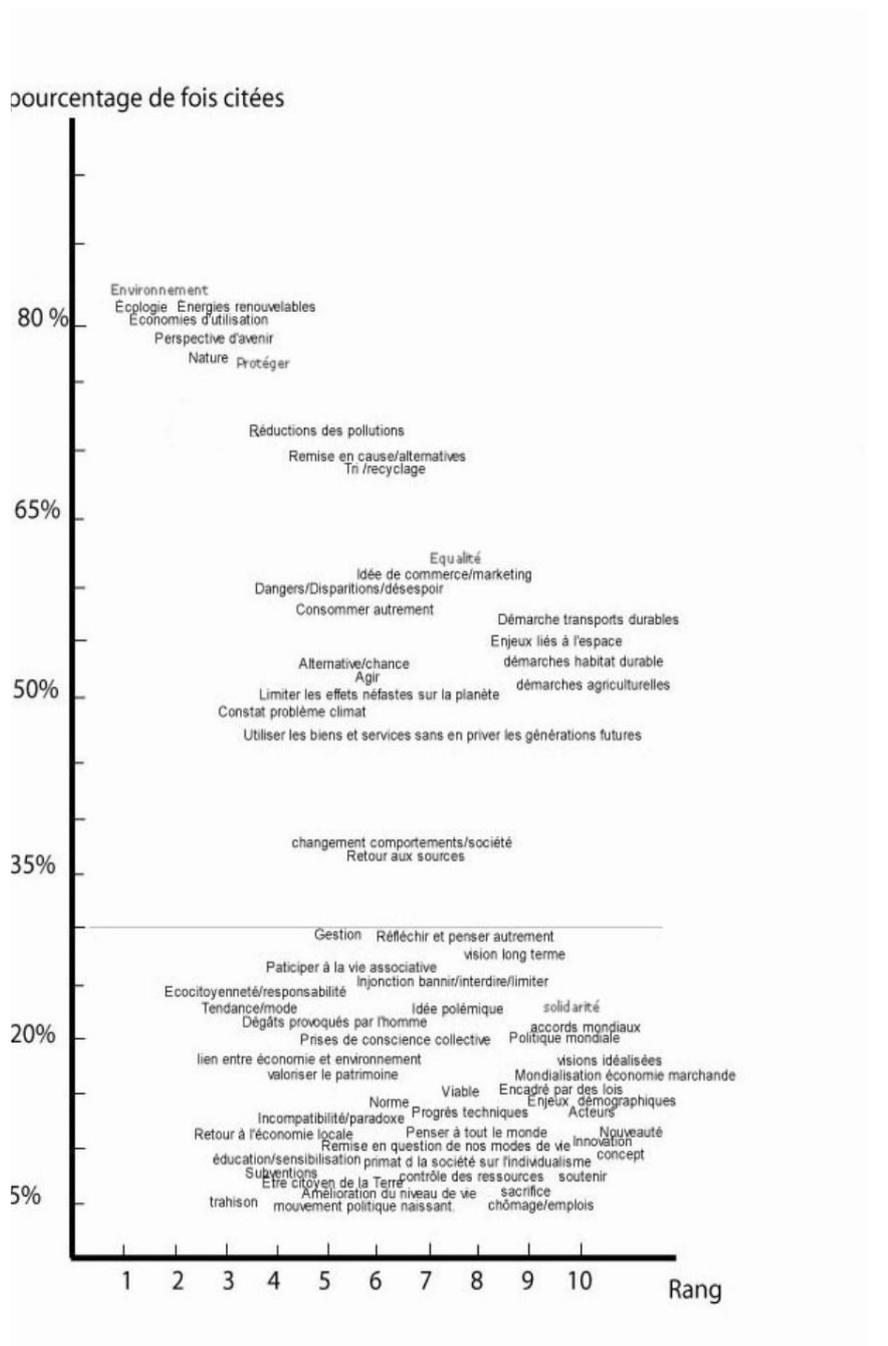
L'analyse totale comporte deux questionnaires l'un à visée d'analyse des représentations sociales, l'autre comportemental. Ils comportent en tout 42 questions.

Les représentations sociales du développement durable sont principalement analysées à partir de la question ouverte : Quels mots ou quelles phrases vous viennent à l'esprit quand vous pensez au développement durable ? Cette question précise surtout le champ de représentation, donne une première approche des informations sélectionnées par les étudiants et leur structuration. Elle permet d'approcher la cohérence systémique du cadre de pensée des étudiants et du cadre normatif dans lequel le processus d'ancrage s'opère.

L'analyse du niveau d'information et l'attitude sont ensuite complétées par des questions complémentaires.

A la première question ouverte, nous avons obtenus 308 réponses, recodées en 74 modalités, puis nous avons calculé les cooccurrences, qui sont au nombre de 2748. A partir des réponses recodées, nous avons réalisé un graphe classique en fréquences et rangs des réponses qui nous donnent une première approche de l'importance des items collectés. S'il n'est pas possible de l'utiliser en tant que tel pour l'analyse des représentations sociales, nous l'avons conservé car plus facile de lecture au premier abord. Mais il est surtout utile dans l'analyse des focalisations car les items en fréquences et rang sont comparables à d'autres. Nous nous en sommes particulièrement servis dans l'analyse des focalisations (Cf. chapitre suivant).

Figure 10 : Graphe des fréquences et rangs des évocations spontanées du développement durable des étudiants en filière professionnelle d'aménagement du territoire. (n=66)



Nous avons ensuite réalisé, à partir des cooccurrences, un graphe de similitude nous permettant de visualiser les représentations sociales des étudiants en filière professionnelle d'aménagement du territoire.

Distanciation critique vis à vis du travail

D'un point de vue méthodologique, il aurait été préférable d'utiliser les réponses brutes, sans recodages. Cependant, les résultats, tels qu'ils ressortaient, ne permettaient pas d'interprétation.

Le recodage, c'est à dire le regroupement des réponses, est une opération très délicate, puisqu'elle ne repose sur aucun référentiel précis. Il reste donc de l'ordre de la démarche cognitive du chercheur. La première phase a consisté en un regroupement des termes gommant les fautes d'orthographe, puis les mêmes termes ont été regroupés s'ils ont été cités au pluriel, féminin... etc... Après cette opération, un deuxième essai a été réalisé, mais les résultats restaient insuffisants. La deuxième phase a consisté en un regroupement par synonymes ou termes jugés approchants. Par exemple : polluer moins, moins polluer, éviter la pollution, faire attention à la pollution, ou encore tri des déchets, trier les déchets, déchets, etc...

Néanmoins, où s'arrêtent les regroupements ? Nul doute que mes collègues « biologistes » trouveraient à redire sur le regroupement de « préserver » l'environnement, « conserver » l'environnement, « protéger » l'environnement; ou bien ceux qui s'intéressent à l'éco-efficience entrevoient une grande différence entre « trier » les déchets, « recyclage » des déchets. Pour autant, si la différence existe, elle est pourtant négligeable dans les problématiques qui sont les nôtres.

En dépit du caractère un peu ambigu de cette opération, huit recodages différents ont été effectués avant qu'un choix ne soit

réalisé, en cohérence avec les problématiques de l'étude, puis confronté aux autres membres du groupe de recherche eux même aux prises avec des difficultés similaires créant un consensus, validant partiellement la précarité de l'opération.

Premiers résultats : un champ de représentation stéréotypé et bipolarisé

La représentation sociale du développement durable montre une structuration du cadre de pensée bipolarisée : le noyau central (représenté par un double cadre en haut) intègre deux champs bien structurés et différenciés.

Le premier champ (1) structure la conception de l'environnement comme ressource à protéger: cette idée inclut plusieurs termes tels que « danger, disparitions, désespoir » qui soulignent son caractère implicitement impératif, mais aussi celle de « nature » dans sa version idéalisée.

Le deuxième champ (2) relève du domaine de l'éco-efficience et des moyens techniques à mettre en œuvre « tri/recyclage, énergies renouvelables, etc.. ». L'éco-efficience implique aussi une réduction des coûts secondaires de production tels que « réduction des pollutions ».

Cette structuration bicéphale est reliée par la notion de « perspectives d'avenir », qui implique à la fois une prospective mais aussi une inquiétude vis à vis de l'avenir. Elle est reliée directement au mot « agir » pris surtout sous sa forme collective peu précisée : « on doit agir », et avec l'idée d'impératif (devoir).

Pour le groupe d'étudiants, l'environnement comme ressource à protéger et la solution pour le faire, l'éco-efficience, revêtent un statut d'évidence. Il ne fait d'ailleurs pas référence au champ scientifique de connaissances. Ils offrent à la représentation sociale du développement durable les éléments stables de sa signification, les éléments par lesquels toutes les nouvelles informations sont

susceptibles d'être organisées. Ces deux éléments, liés au contexte historique, sociologique et idéologique du développement durable marquent fortement la mémoire collective. Ils définissent le cadre normatif du groupe.

Le noyau périphérique (représenté par les cadres intermédiaires) est également structuré en deux parties distinctes. La première relève de l'idée de sauvegarde du bien commun impliquant les constats des problèmes majeurs de la planète dans son ensemble et de l'impératif de les contrer (limiter les effets néfastes sur la planète, utiliser les biens sans en priver les générations futures). La seconde relève de l'idée de l'agir individuel et collectif impliquant nécessairement un « changement de comportement ».

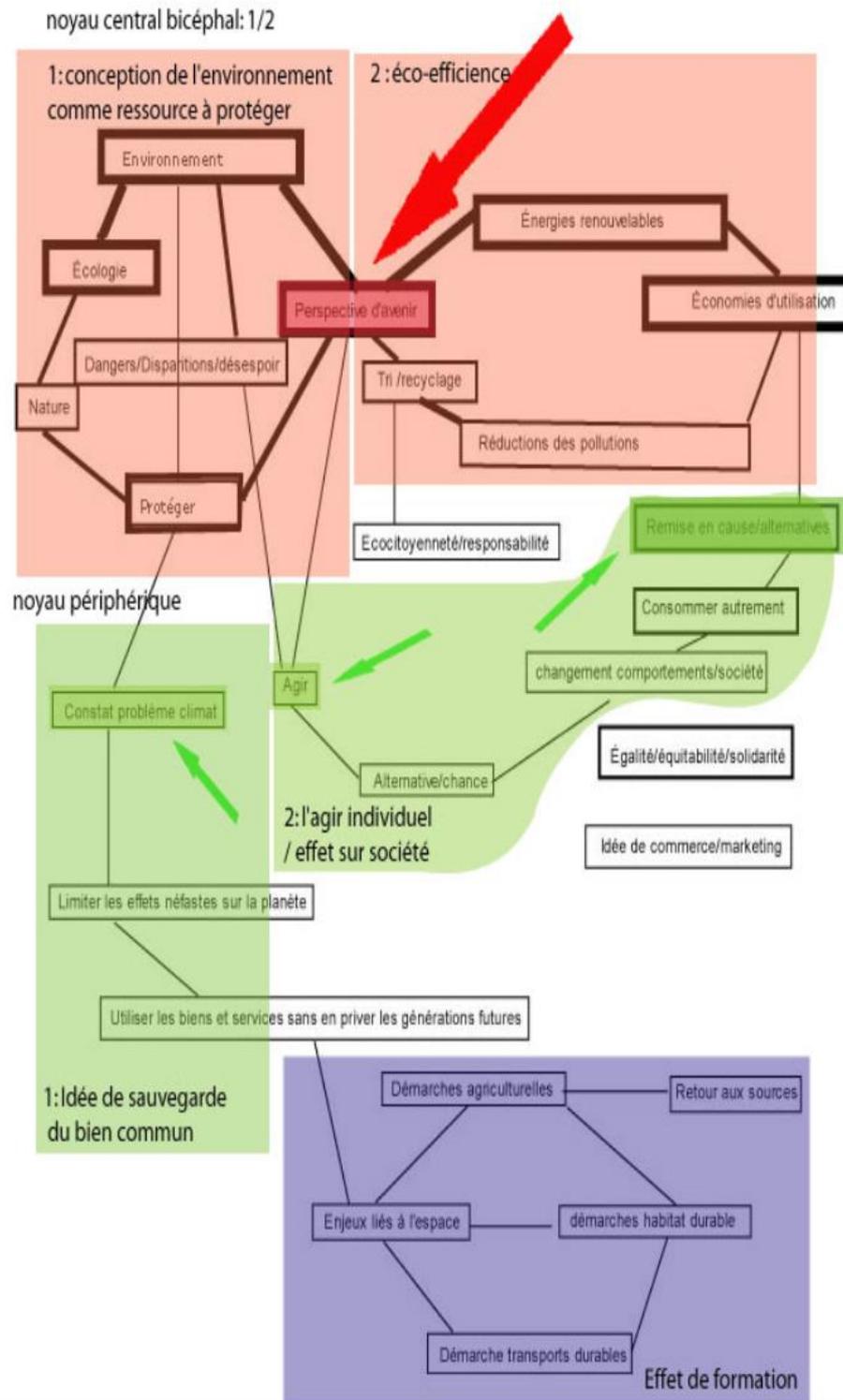
La notion d'écocitoyenneté, très fréquemment associée à responsabilité ou responsabilité citoyenne est liée au champ de l'écocoefficience par l'intermédiaire du tri et du recyclage qui constitue donc l'entrée par laquelle la notion de responsabilité semble être la plus accessible. La périphérie de la représentation autour du développement durable est principalement fonctionnelle et revalorise le rôle de l'individu au sein de problèmes globaux a priori inaccessibles. La représentation du développement durable propose donc un ancrage dans la réalité particulièrement valorisant pour l'individu. Elle rend concrètes les nouvelles informations et est prescriptrice de comportements adaptés.

Ainsi donc le cadre normatif de pensée du développement durable se double d'une périphérie fonctionnelle incluant l'agir dans un sens particulièrement efficient et particulièrement valorisant pour l'individu.

Deux isolats s'individualisent dans le système périphérique, l'un contenant les notions d'égalité/ équité /solidarité, l'autre relevant de l'idée de commerce et marketing autour du développement durable. Ces deux notions se retrouvent parfois chez les individus et agit comme une fonction justificative du noyau central.

Enfin, il est noté (représenté dans le cadre le plus bas) une extension qui relève de l'effet de formation.

Interprétation des représentations sociales du développement durable



En première approche analytique, il est visible que les représentations sociales suivent d'assez près les discours communément médiatisés qui relèvent du développement durable. C'est en ce sens que l'on peut les qualifier de stéréotypés, le nombre de mots évoqués étant faible (24 seulement supérieurs à 30 % des répondants) mais fréquemment donnés (cf. graphe en pourcentage et rangs). Le développement durable se donne l'image d'un impératif dont la justification va de soi, sous tendu par les dangers à venir. Les solutions à envisager semblent tout aussi évidentes, représentées par l'éco-efficience. De la façon dont ces solutions sont prises en charge par la société civile responsabilisée découle une sauvegarde du bien commun, représenté par l'environnement à protéger. Ainsi donc, toutes les composantes de la société civile sont responsabilisées en même temps que sont rappelées les nécessités de prise en charge des problèmes mondiaux d'une façon prédéfinie (tri des déchets...). Qu'elle soit justifiée ou non, la pression à l'inférence³ est donc forte (il faut agir pour sauver la planète). Elle structure effectivement les représentations sociales du développement durable et inhibe un raisonnement complexe. Cette pression à l'inférence part du constat généralement partagé que le monde se trouve face à des dangers majeurs que le changement climatique global concrétise. Face à ces dangers, les comportements actuels de la société civile ne peuvent pas se poursuivre sans modifications sous peine d'autodestruction irréversible.

Ce raisonnement s'accompagne d'une démonstration de la potentialité théorique d'une compatibilité avec la croissance économique et l'accumulation de richesses qui se manifeste ici par une présence forte dans le noyau central des notions relatives à l'éco-efficience, non seulement vues sous le vocable de l'arrêt de la consommation ou du gaspillage, mais aussi sous celui de la mise en œuvre technologique (énergies renouvelables). Cela sous-tend bien l'idée de la relance de la croissance. Il est d'ailleurs assez symptomatique de constater, par contraste avec d'autres projets de sociétés historiquement formulés, que son orientation générale n'est pas guidée par un idéal systémique formalisé à atteindre mais par une fatalité à éviter, justifiant la

³ La « pression à l'inférence » est un processus d'effacement de la complexité devant un raisonnement apparemment évident. Ce processus est fréquemment invoqué en psychologie sociale et dans la formation des représentations sociales

recherche d'alternatives (Dangers, disparition, climats, limiter les effets néfastes... etc....).

En second niveau interprétatif, il est nécessaire de rappeler que les éléments périphériques constituent la partie la plus accessible, la plus vivante et la plus concrète des moyens d'agir sur les représentations sociales. Les éléments les plus proches du noyau central sont l'objet d'enjeux importants (représentés par une flèche de petite taille). Ils sont représentés par les mots « agir », « alternative » reliée à « consommer autrement » puis le « problème climat » (qui constitue un facteur explicatif), qui correspondent à l'aspect fonctionnel au niveau individuel de l'interprétation que se font les étudiants du développement durable. Agir (relié aux perspectives d'avenir), remettre en cause les comportements actuels, proposer une alternative en terme de consommation constituent donc l'adaptation individuelle aux problèmes posés par le développement durable. On remarquera que ce sont effectivement des leviers d'actions majeurs des campagnes de communications, des expositions, des encarts publicitaires, et des éducations au développement durable (éco-mobilisons-nous !, trions nos déchets !, covoiturons !, consommons autrement !...).

Ainsi donc le développement durable induit une forme de représentation qui tend à changer le rapport au monde par l'installation d'un cadrage cognitif, dont on retrouve les traces dans les représentations sociales. Il est sous-tendu par un socle commun d'objectifs (l'environnement à protéger) et par un modèle à suivre pour atteindre ces objectifs (éco-efficience).

Mais ce cadrage cognitif tend à mettre en œuvre une obligation morale individualisante vis à vis de la collectivité (L'agir individuel et son effet sur la société). L'obligation morale est d'autant plus forte que les dangers sont prévisibles. Les représentations sociales du développement durable montrent un repositionnement des logiques d'intervention et d'action sur le monde qui nous entoure, tant à titre individuel que collectif.

Or, ce positionnement réorganise les schémas d'appréhension des situations dans le registre de l'autoresponsabilisation. Yannick Rumpala (2010) parle même « d'autocontrôle et d'autocontraintes ».

La stratégie nationale de développement durable (SNDD) s'inscrit d'ailleurs dans cette logique, associée à l'éducation au développement

durable dans son chapitre « évoluer vers un nouveau cap, développer la connaissance ». Nous citons : « La stratégie nationale de développement durable suppose l'implication de tous. Une de ses priorités est donc d'offrir à tous les acteurs de la société la possibilité d'appréhender les enjeux du développement durable en donnant à chacun une aptitude à mesurer les conséquences de ses gestes et de ses choix quotidiens ».

Deuxième étape : Confronter les représentations sociales à un référentiel pour rechercher les enjeux éducatifs

L'information face à la réalité, confrontation de modèles

L'information telle qu'elle est appréhendée dans les représentations sociales des étudiants nécessite d'être replacée dans le contexte réel de l'objet de la représentation afin de les confronter. La confrontation passe par l'évaluation des processus de focalisation, défalcation et distorsion dont les représentations sociales, lors de leur genèse, ont fait l'objet. Examiner ces processus implique une évaluation des informations retenues, et non retenues, et cette opération prend une orientation méthodologique quantitative et reproductible, basée sur les fréquences d'occurrences lexicales et leur hiérarchisation.

En second temps, il conviendra de comprendre les déterminants qui expliquent que telle ou telle information a été ou n'a pas été retenue. Cela constitue un premier pas vers l'analyse des logiques sociétales dans lesquelles s'inscrit l'objet de la représentation. Analyser les logiques sociétales revient à accepter de déplacer l'angle d'analyse vis-à-vis des représentations sociales. Nous le plaçons du point de vue institutionnel, ce dernier présentant un certain avantage consensuel.

La présente étude se focalise donc sur les référentiels institutionnels du développement durable. Il est complexe de fixer une définition du développement durable, qui est une notion fortement polysémique et qui « accepte plus de 70 définitions » (Leininger C. 2009). En revanche, il est plus facile de tracer l'historique des textes institutionnels qui se rapportent à cette notion, pour s'en servir de base analytique à caractère quantitatif. Cela permet, dans une certaine

mesure de ne pas arrêter une position tranchée sur une définition de l'objet de représentation.

L'étude approfondie du rapport Brundtland (20 mars 1987) a paru une étape incontournable de l'analyse des confrontations des représentations sociales du développement durable pour l'étude du niveau d'information des groupes étudiés. Appréhender la somme des connaissances - plus ou moins nombreuses, plus ou moins variées, plus ou moins précises- sur le développement durable suppose de comparer les réponses obtenues, en fréquence et rang (question d'évocation spontanée du développement durable) à un ou des objets de référence. Dans un premiers temps, ce dernier peut être constitué du texte référence dans le domaine, à savoir le rapport Brundtland. L'analyse ne peut en aucun cas se contenter de la phrase générique couramment utilisée, qui ne contient que quelques aspects de la question, mais doit aborder l'ensemble des composantes.

S'il n'a pas été possible d'un point de vue pragmatique de traiter l'ensemble des textes, il a paru indispensable de prendre au moins une référence supplémentaire plus récente et dans sa dimension applicative. L'autre critère important est de rester dans un cadre global, éliminant de fait les déclinaisons telles que « Agenda 21 ». Face à ces contraintes, les textes qui sont apparus les plus pertinents sont les stratégies européennes de développement durable (SEDD, 2001) et plus particulièrement sa déclinaison française, la stratégie nationale de développement durable (SNDD, 2003). Leur objectif est d'intégrer les stratégies de développement durable dans les politiques publiques. La SNDD oriente ainsi l'action du gouvernement dans l'ensemble de ses politiques pour une période de cinq ans, en fixant des objectifs précis et quantifiés à mettre en œuvre, qui peuvent être confrontés aux représentations sociales.

Le rapport Brundtland propose une définition du développement durable élaborée par la commission mondiale sur l'environnement et le développement. Il constitue en ce sens un texte fondateur et est le résultat d'un consensus international. Il est donc un référentiel de première importance communément admis. Il a donc paru judicieux de l'utiliser comme référentiel pour notre étude.

Pour autant, le rapport Brundtland a été élaboré en 1987 et le concept de développement durable, s'il n'a pas changé dans le fond, a subi quelques modifications, notamment grâce aux améliorations techniques dont il s'alimente dans le cadre de l'éco-efficience. Il aurait fallu, dans le cadre de ce travail, prendre en compte ces différentes évolutions, en suivant leur l'évolution dans le temps: Convention de Rio (1992), Charte d'Aalborg (1994), Protocole de Kyoto (1997), Sommet de Johannesburg (2002).

Si cette prise en compte partielle des textes pose quelques limites en termes d'analyse des évolutions, elle ne change pourtant rien, à mon sens, à ce qui reste fondamental, ce qui est l'objet de la recherche, c'est à dire la recherche de sens.

Formalisation quantitative de la démarche de confrontation

Les textes, pris comme référentiels, sont soumis à une analyse simple des fréquences d'occurrences lexicales à partir du logiciel « Timmy miner » (Il existe quantité d'autres logiciels remplissant la même fonction, Tropes, Wordle, Pearl...). Cette démarche permet de ne pas se contenter d'une définition simple du développement durable qui prête à débat, mais surtout donne une formalisation quantitative des

résultats comparables avec l'analyse des représentations sociales. Les premiers résultats concernant les référentiels se présentent sous forme de listes de mots avec leur fréquence d'occurrence lexicale. Le traitement nécessite cependant quelques ajustements, comme l'élimination des mots de moins de trois lettres, des lieux et dates, des insignifiants (cependant, mais, alors....). Les deux premières fréquences d'occurrences lexicales citées plus de 1000 fois ont également été exclues car leur signification est peu utilisable. Par exemple le mot développement peut être associé à « développement économique », « développement durable » « sous-développement » etc. Ces termes sont pour autant consignés dans leur globalité dans le comptage, puis singularisés dans chacune des associations.

Figure 11: Fréquences d'occurrences lexicales dans le rapport Brundtland (mots cités plus de 130 fois)

environnement	612
économie/économique(s)	486
politique(s)	344
pays en développement	336
industrie(s)/industriel(les)	333
énergie/énergétique	323
problème(s)	303
mondial(e)	301
croissance	281
mesure(s)	248
nouvelle(s)/nouveaux	244
produits	238
nations	225
nations unies	224
développement durable	219
monde	210
programme(s)	203
terre(s)	202
production	197
système(s)	194
population(s)	182
rapport	175
pollution	167
gouvernements	166
communauté internationale/mondi	165
coopération internationale	161
nombre	160
institutionnel(les)/institutions	156
état(s)	153
eau(x)	149
actuelle	146
national(es)	144
gestion	140
armes /armements	138
nucléaire(s)	138
pays industrialisés	136
agricole(s)	133
planification/plan(s)	133
niveau(x)	132
villes	131
activités	130
nature/naturelles	130

Cette liste de fréquences d'occurrences lexicales peut ensuite être confrontée aux représentations sociales.

Les défalcatons des représentations sociales du développement durable

En première analyse, les mots absents dans les représentations sociales du développement durable et présents dans le rapport Brundtland sont repérés. Ces mots correspondent donc aux défalcatons opérées par les étudiants dans leurs représentations sociales du développement durable, par référence au rapport Brundtland. Ces mots sont ensuite regroupés pour donner des familles de défalcatons

Figure 12 : Les défalcatons des représentations sociales du développement durable vis à vis du référentiel Brundtland

groupes de mots liés à la croissance, à la production et aux ressources	rang d'importance dans le rapport Brundtland	groupes de mots liés à l'ordre international, à la politique, aux institutions, aux pays et à leurs relations	rang d'importance dans le rapport Brundtland
industrie(s)/industriel(les)	5	pays en développement	4
énergie/énergétique	6	mondial(e)	8
croissance	9	nations	13
produits	12	nations unies	14
terre(s)	18	gouvernements	24
production	19	communauté internationale/mondiale	25
eau(x)	30	coopération internationale	26
agricole(s)	37	institutionnel(les)/institutions	28
activités	41	état(s)	29
foret(s)	46	national(es)	32
technologie(s)	54	armes /armements	34
matières premières	70	nucléaire(s)	35
alimentaire(s)	71	pays industrialisés	36
prix	81	aide	47
bois	92	banque/banque mondiale	76
combustible(s)	116	organismes	96
marché	119	dollars	103
productivité	128	Antarctique	118
investissements	129	Afrique	148
sols	138	militaires	155
revenus	139	conflit	162
mer	140	décisions	165
accroissement	144	États-unis	176
crise	145	stratégies	179
entreprises	152	Amérique	183
agriculteurs	158	ong	188
exploitation	159	guerre	191
océans	172	échanges	201
pétrole	173	conseils	202
gaz	195		
combustibles fossiles	196		
potentiel	186		

groupes de mots liés à l'aspect programmatique du développement durable	rang d'importance dans le rapport Bruntland	groupes de mots liés à la situation de la population mondiale	rang d'importance dans le rapport Bruntland
problème(s)	7	population(s)	21
programme(s)	17	santé	44
planification/plan(s)	38	pauvreté	117
commission	53	croissance démographique	157
convention	75		
objectifs	89		
organisations	104		
projets	115		
traité	136		
information(s)	146		
normes	151		
agences	194		

Les familles de défalcatons liées au développement durable sont les suivantes :

-tout ce qui est lié aux systèmes de production économique, à la croissance et aux ressources. L'oubli des mots tels que « industrie », « entreprises »; « exploitations », « marché » donne un caractère abstrait à tous ce qui concerne les lieux et rapports de productions. Les « matières premières », « énergie », « terres » « pétrole, gaz, combustibles », « sols », « bois », « foret » « mer », « océan » « agricole » « alimentaire » indiquent les enjeux concrets autour du contrôle des matières premières auquel le développement durable participe. Ils sont occultés des représentations sociales du développement durable par les étudiants, de même que les enjeux macroéconomiques tels que « crise » « accroissement » « production » « potentiel » « productivité » « croissance » « technologiques ».

-tout ce qui est lié à l'ordre international, aux rapports politiques, aux institutions et à leurs relations. En effet, une part importante de la genèse du développement durable a trait à la réorganisation des rapports mondiaux (Cf. Rapport Brundtland) et cet aspect est souvent totalement occulté.

-l'aspect programmatique du développement durable. Le mot « problème », indique l'idée de diagnostic, les mots « programme, planification, plan, objectifs, projets » indiquent l'idée d'une planification, de l'émergence d'un mode d'action par projet, « convention, traité, agence » renvoient à une modification des rapports politiques, en ce sens qu'ils désignent les instances organisatrices en charge des planifications émergentes.

« information(s) » et « norme » indiquent un besoin de connaître et de normaliser des actions à mener.

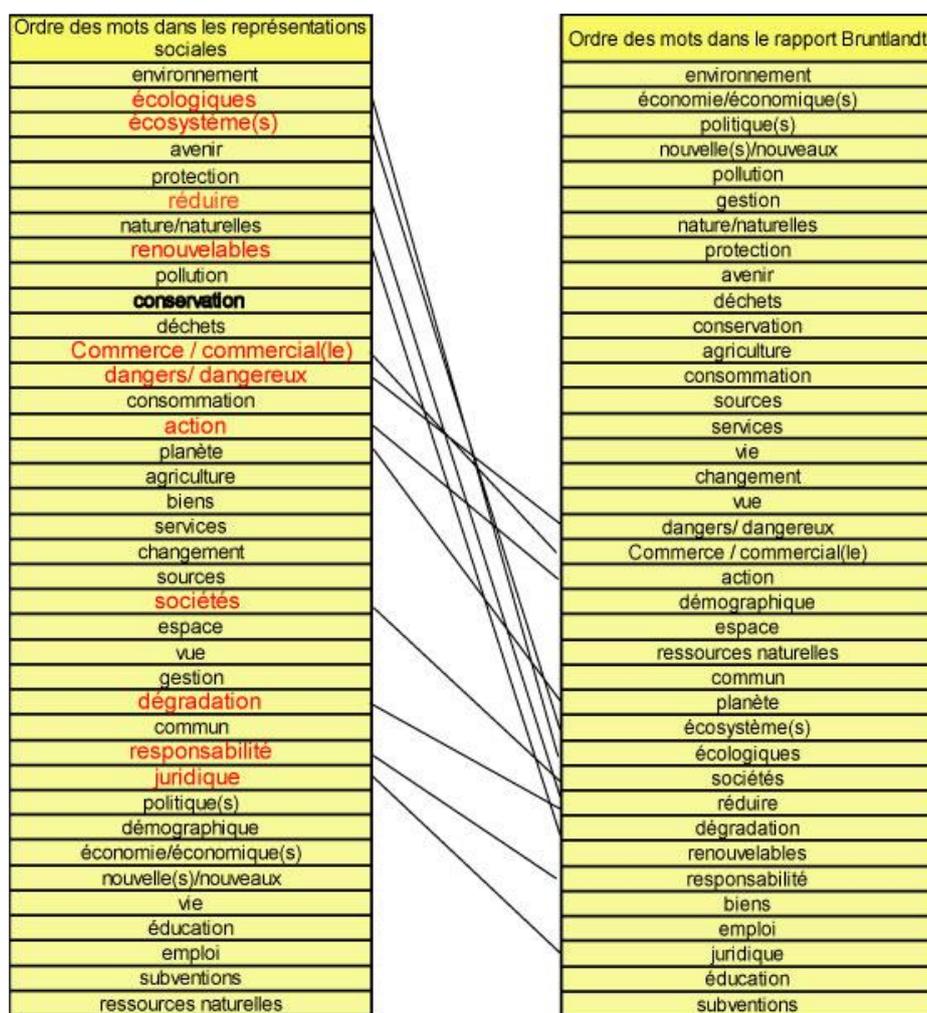
-tout ce qui a trait à d'autres pays, « pauvreté », « santé », « population », « croissance démographique », montre un ethnocentrisme dans les représentations sociales estudiantines.

Les focalisations des représentations sociales du développement durable

Les focalisations se repèrent par les mots présents à la fois dans les représentations sociales du développement durable et dans le rapport Brundtland, mais qui se présentent à de gros écarts de rangs. En théorie, les mots reliés en caractères plus grands dans le premier tableau, sont donc ceux qui sont sur évalués par les étudiants. Les notions concernées font donc l'objet de focalisations au détriment d'autres, et « empêchent les individus de posséder une vision globale de l'objet » (Moliner P., 1996). En ce sens l'analyse des focalisations présente une importance accrue, comme nous le développerons au second chapitre.

Les focalisations identifiées (cf. figure 14) sont donc sans surprises en cohérence avec le noyau central de la représentation. Les mots apparaissant restent de l'ordre de la catégorisation de l'éco-efficience et de l'environnement comme ressource à protéger. Cependant, apparaissent en saillance bien plus que ne l'a laissé supposer le réseau notionnel, le chaînon de la pression à l'inférence représentée par « danger, dégradation, responsabilité, action ». Le mot commerce apparaît également, sans que nous ayons à ce jour trouvé une interprétation réellement signifiante à cet élément.

Figure 13 : Les focalisations des représentations sociales du développement durable vis-à-vis du référentiel Brundtland



Les supplémentations des représentations sociales du développement durable

Les mots présents dans les représentations sociales du développement durable et absents dans le rapport Brundtland sont repérés. Ces mots correspondent donc aux supplémentations opérées par les étudiants dans leurs représentations sociales du développement durable, par référence au rapport Brundtland. Ces mots sont ensuite regroupés pour donner des familles de supplémentations.

Figure 14: Les supplémentations des représentations sociales du développement durable vis-à-vis du référentiel Brundtland

groupes de mots liés à l'ordre social	rang d'importance dans les représentations sociales
égalité	10
équité	11
solidarité	12

groupes de mots liés aux conséquences sociétales perçues	rang d'importance dans les représentations sociales
économie d'utilisation	6
alternative	15
comportement	33
association	36
conscience collective	38
écocitoyenneté	39
réfléchir	45
(non) individualisme	50
acteurs	52
innovation	56

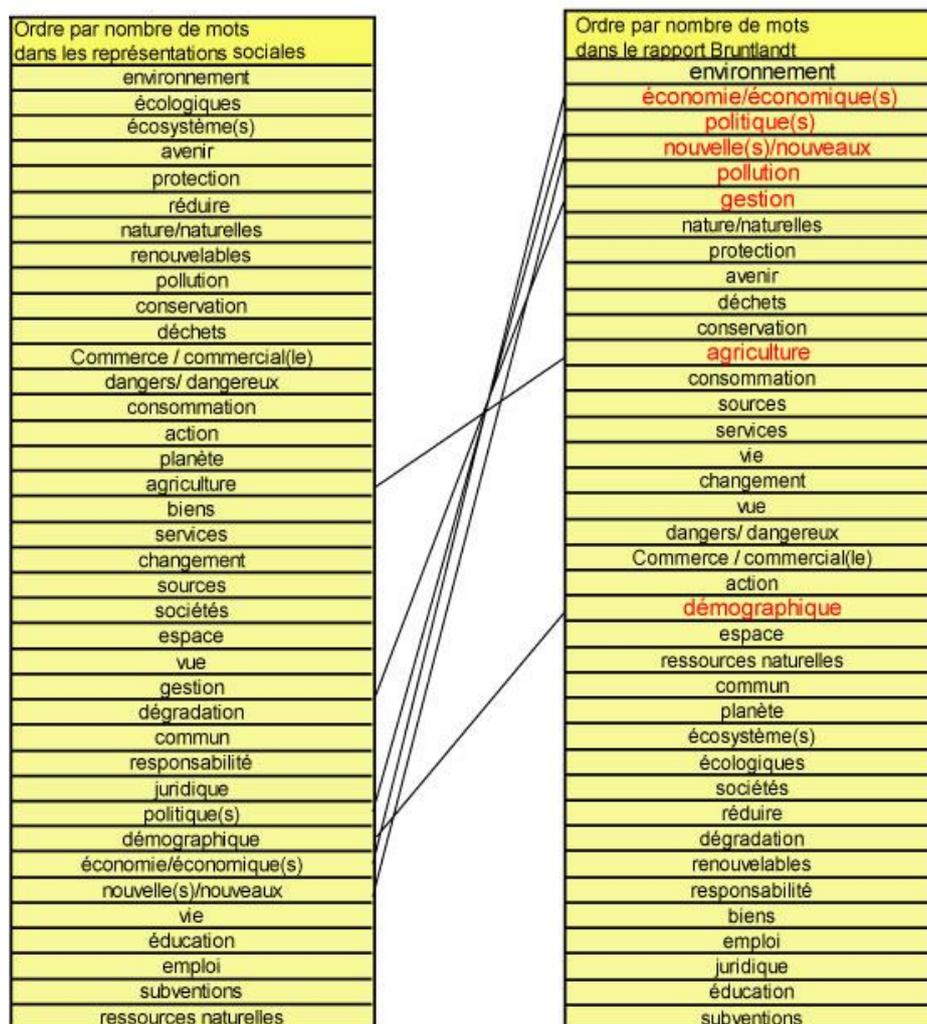
groupes de mots liés à l'attitude	rang d'importance dans les représentations sociales
désespoir	21
chance	24
tendance	40
mode	41
polémique	46
incompatibilité	50
paradoxe	52

Les familles de suppléments liés au développement durable sont les suivantes : l'ordre social vu sous un angle idéal « Egalité, équité, solidarité », les conséquences sociétales perçues immédiates, telles que « économie d'utilisation », mais aussi celles qui relèvent des modifications sociétales liées au développement durable. « Comportement, conscience collective, écocitoyenneté, non individualisme, réfléchir, associations, acteurs, innovation » qui correspondent à l'image du projet collectif porté par le développement durable et qui signalent les mutations d'ampleurs perceptibles.

Les distorsions des représentations sociales du développement durable

Les distorsions se repèrent par les mots présents à la fois dans les représentations sociales du développement durable et dans le rapport Brundtland, mais qui se présentent à de gros écarts de rangs. Leur importance relative est donc modifiée, entraînant la plupart du temps des distorsions quant à la signification même de la fonction notionnelle dont il est question. En théorie, les mots reliés en caractères plus grands dans le deuxième tableau, sont donc ceux qui sont sous-évalués par les étudiants.

Figure 15 : Les distorsions des représentations sociales du développement durable vis-à-vis du référentiel Brundtland



Les distorsions peuvent être dans une certaine mesure rapportées aux défalcatons. Elles concernent essentiellement les questions économiques et politiques et certains aspects sectoriels majeurs sensibles tels que la démographie ou l’agriculture.

Troisième étape : Phase interprétative, retours aux référentiels et cumuls

Une fois les processus de focalisations, défalcation, supplémentation et distorsion évalués d'un point de vue quantitatif, il convient d'éclaircir le sens de certaines notions à l'aide des textes de références. C'est pourquoi la reprise du rapport Brundtland permet de préciser le sens des mots auxquels on se réfère, leur contexte d'émergence et les objectifs poursuivis dans leur emploi. Cette opération a pour but de dégager des facteurs explicatifs supplémentaires et de résumer l'ensemble des composantes à prendre en compte dans l'information institutionnelle liée au développement durable. Cette opération est répétée pour chaque référentiel utilisé.

Une commande de l'ONU, un révélateur de l'esprit du rapport Brundtland

L'Avant-propos du rapport de Brundtland, précise en premier lieu l'ampleur du changement que suppose le développement durable : « Un programme global de changement ». C'est ce que l'ONU a demandé à la commission mondiale sur l'environnement et le développement d'établir. Toujours dans l'avant-propos du rapport, la commande se double de positions opérationnelles et d'objectifs immédiats clairement énoncés qui deviennent alors structurels du développement durable.

« La demande de l'assemblée générale des Nations unies est :

- « de proposer des stratégies à long terme en matière d'environnement pour assurer un développement durable d'ici à l'an 2000 et au-delà »

Concernant les stratégies la commission s'est penchée sur les domaines suivants, qui représenteront les enjeux du développement durable: Population et ressources humaines, Sécurité alimentaire : soutenir le potentiel, Espèces et écosystèmes, des ressources pour le

développement, Industrie : produire plus avec moins⁴¹, Énergie : des choix à faire pour l'environnement et le développement, le défi urbain.

- « de recommander des méthodes pour faire en sorte que l'intérêt porté à l'environnement se traduise par une coopération plus étroite entre les pays en développement et entre des pays ayant atteint différents niveaux de développement économique et social et débouche sur la réalisation d'objectifs communs s'appuyant mutuellement et tenant compte des relations réciproques entre la population, les ressources, l'environnement et le développement »

Sous ses aspects anecdotiques, cette phrase a des implications lourdes, dont nous donnons quelques explications. Le contexte historique exposé dans l'avant-propos montre la place fondamentale que tient l'idée politique de construction d'une coopération entre les pays avec pour genèse la prise en compte des problèmes environnementaux. Il donnera lieu à une coopération effective entre les institutions. Les « lacunes institutionnelles » sont déjà pointées dans l'introduction : « Les objectifs du développement durable et la nature intégrée des défis qui existent sur le double plan de l'environnement et du développement posent des problèmes aux institutions – nationales et internationales –, car celles-ci ont été créées à partir de préoccupations étroites et de problématiques fragmentaires [...]. Une coopération internationale efficace s'impose de plus en plus pour gérer les interdépendances écologiques et économiques ».

Le rapport contient (plus spécialement dans le chapitre 12) un grand nombre de « recommandations précises concernant des réformes institutionnelles et juridiques permettant d'aller dans le sens de la réorganisation des coopérations internationales. »

⁴ Ce point est explicité dans la phrase suivante: « L'expérience acquise dans les pays industrialisés a démontré que les mesures techniques prises pour lutter contre la pollution ont été d'un bon rapport coût-efficacité, compte tenu des dommages à la santé, aux biens fonciers et à l'environnement qu'elles ont permis d'éviter. Elle a prouvé également que ces mesures ont augmenté le profit de nombreuses industries puisque celles-ci ont su mieux utiliser les ressources. Alors que la croissance économique s'est poursuivie, la consommation de matières premières s'est stabilisée ou a même diminué, et de nouvelles technologies assurent de meilleurs rendements. »

- « d'envisager des moyens permettant à la communauté internationale de faire plus efficacement face aux problèmes de l'environnement »

Il convient de préciser ici qu'un rôle fondamental est donné à la finance internationale dès l'introduction « Une responsabilité particulière incombe à la Banque mondiale et à l'Association internationale de développement qui sont les principaux canaux du financement international »

- « de contribuer à définir les identités de vues sur les problèmes à long terme de l'environnement et les efforts qu'il conviendrait de déployer pour résoudre les problèmes que soulèvent la protection et l'amélioration de l'environnement, l'adoption d'un programme d'action à long terme pour les prochaines décennies et des objectifs auxquels la communauté mondiale devrait tendre. »

L'aspect normatif est ici évoqué avec l'idée que la représentation ainsi obtenue constituant un guide pour l'action va impliquer la réalisation d'efforts individuels de participation à la résolution des problèmes collectifs. La question de la participation des populations se positionne déjà dans l'introduction sous l'angle de la gouvernance : « L'existence de systèmes politiques garantissant la participation populaire à la prise de décisions et une démocratie plus efficace dans la prise de décisions internationales permettraient à cette justice de naître. », mais il convient de préciser que le rapport parle dans ses demandes de la participation des populations sous des aspects normatifs, de « définir des identités de vues ». La participation citoyenne est rappelée à plusieurs reprises et cette phrase résume bien l'idée de participation et de responsabilité qui en découle. « Répondre d'une façon responsable aux objectifs et aux aspirations de l'humanité nécessite l'appui de tous et de chacun de nous » (chapitre 1)

Contexte de l'émergence du développement durable explicité dans le rapport Bruntland

Le contexte historique social et politique de l'émergence du concept de développement durable est ainsi présenté comme la nécessité de la construction d'une coopération. Nous reproduisons ici le texte:

« Dans l'histoire des peuples, nous vivons à une époque où l'on a plus besoin que jamais de coordination dans l'action politique et du sens des responsabilités. Les Nations unies et son secrétaire général font face à une tâche énorme : répondre d'une façon responsable aux objectifs et aux aspirations de l'humanité nécessite l'appui de tous et de chacun de nous.

Les années 1960 ont été une époque d'optimisme et de progrès car les gens croyaient en un monde nouveau à leur échelle et attendaient des idées nouvelles et progressistes. Des colonies riches en ressources naturelles étaient devenues des nations. La coopération et le partage étaient des idéaux qu'on poursuivait assidûment.

Par contraste, les années 1970 sombrèrent dans la réaction et l'isolement alors qu'à cette même époque, les Nations unies instituaient toute une série de conférences mondiales pour ouvrir des portes vers une plus grande coopération face aux questions majeures. La Conférence en 1972 des Nations unies sur l'environnement humain a réuni les pays industrialisés et ceux en voie de développement dans le but de définir les « droits » de la famille humaine à disposer d'un environnement enrichissant et de qualité. Il en est résulté une série de rencontres portant sur le droit des gens à une saine alimentation, à des logements salubres, à de l'eau potable et à la possibilité pour les parents de choisir le nombre de leurs enfants.

L'actuelle décennie a été marquée par une régression de l'intérêt porté aux problèmes urgents mais complexes qui sont reliés à notre survie : réchauffement de la terre, menace sur la couche d'ozone de la planète, et désertification des terres agricoles. Nous avons réagi en exigeant de plus amples informations et en confiant ces problèmes à des organismes mal équipés pour les résoudre. La dégradation de l'environnement, considérée d'abord et avant tout comme le problème des pays riches et comme un effet secondaire de notre richesse

industrielle, est devenue une question de survie pour les pays en voie de développement. »

La question polémique du lien indéfectible entre environnement et croissance dans le rapport Brundtland.

Cette question du lien entre environnement et croissance économique est constamment répétée au cours du rapport comme pilier de référence, anticipant sans doute les débats à venir. Elle se positionne déjà dans l'introduction du rapport Brundtland : « Pour satisfaire les besoins essentiels, il faut non seulement assurer la croissance économique dans les pays où la majorité des habitants vivent dans la misère, mais encore faire en sorte que les plus démunis puissent bénéficier de leur juste part des ressources qui permettent cette croissance ». Puis dans la première partie du rapport : « Nous avons également trouvé des raisons d'espérer : que les hommes et les femmes pourront coopérer pour bâtir un avenir plus prospère, plus juste, plus sûr ; qu'une nouvelle ère de croissance économique va advenir qui s'appuiera sur des politiques capables de préserver et de mettre en valeur les ressources de la terre; que le progrès dont certains ont profité depuis un siècle pourra s'étendre à tous dans les années à venir. Mais, pour ce faire, il nous faut une meilleure compréhension des symptômes qui nous touchent, il nous faut identifier les causes, trouver de nouvelles démarches permettant de mieux gérer les ressources de l'environnement et de soutenir le développement humain ».

Le lien est si important qu'il se trouve juste à la suite de la définition du développement durable :

« Le développement durable, c'est s'efforcer de répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité de satisfaire ceux des générations futures. Il ne s'agit en aucun cas de mettre fin à la croissance économique, au contraire. Inhérente à cette notion est la conviction que nous ne pourrions jamais résoudre les problèmes de pauvreté et de sous-développement si nous n'entrons pas dans une nouvelle période de croissance dans le cadre de laquelle les pays en

développement auront une large part et pourront en tirer de larges avantages ».

Enfin les impératifs (il faut souligner l'importance du mot) stratégiques du développement durable, exposés dans le second chapitre sont déclinés en sept points, le premier concerne la « reprise de la croissance »; le second la « modification de la qualité de croissance ».

« Il nous faut formuler, rapidement, des stratégies qui permettront aux nations d'abandonner leurs voies actuelles de croissance et de développement, souvent destructrices, pour le chemin du développement durable. Pour ce faire, il faudra des changements de politique dans tous les pays, qu'il s'agisse de leur propre développement ou des effets de leurs pratiques sur le développement des autres pays. (Reprise de la croissance; modification de la qualité de croissance; satisfaction des besoins essentiels en ce qui concerne l'emploi, l'alimentation, l'énergie, l'eau, la salubrité; maîtrise de la démographie; préservation et mise en valeur de la base de ressources; réorientation des techniques et gestion des risques; intégration des considérations relatives à l'économie et à l'environnement dans la prise de décisions. »

Il y aura ensuite un chapitre entier consacré au « rôle de l'économie mondiale » dans le développement durable qui donne lieu à une extension sur « la réorientation des relations économiques internationales ». Ce rapport pose historiquement le lien fondamental entre environnement et économie qui est apparu à l'occasion de la crise de l'environnement et du développement des années 80⁵.

⁵ « Le ralentissement de l'expansion économique et la stagnation des échanges en ces années 80 ont mis au défi la capacité des pays à réagir et à s'adapter. Les pays en développement tributaires de l'exportation de produits primaires ont été tout particulièrement frappés par la chute des cours de ces produits. Entre 1980 et 1984, il y a eu pour les pays en développement un manque à gagner à l'exportation de 55 milliards de dollars à cause de la chute des cours. Ce sont l'Amérique latine et l'Afrique qui en ont le plus souffert.

Cette stagnation de l'économie mondiale, doublée d'un service de la dette écrasant et d'une baisse des rentrées d'argent, est à l'origine de la grande crise économique que connaissent beaucoup de pays en développement. Plus de la moitié de ces pays ont en effet enregistré une baisse de leur PIB par habitant entre 1982 et 1985 : pour l'ensemble des pays en développement, le PIB par habitant a chuté d'environ 10 pour cent.

L'organisation des chapitres d'introduction entre les liens historiques est d'ailleurs assez symptomatique (1. symptômes et causes : la pauvreté, la croissance, la survie, la crise économique 2. De nouvelles approches de l'environnement et du développement).

La prise en compte complète de l'information institutionnelle

Il existe une définition générique, émanant du Rapport Brundtland, toujours citée mais souvent tronquée vis à vis du texte de référence. Après analyse nous tentons de produire une définition qui reprend l'ensemble des informations du rapport sous ses aspects plus complets, qui comprend donc un volet pragmatique, un volet théorique et un volet fonctionnel qui se complètent.

Informations pragmatiques :

« Le développement durable est un programme global de changement comprenant des réformes institutionnelles et juridiques. Ce programme évalue les risques, propose des stratégies en matière d'environnement, recommande des méthodes pour faire en sorte que l'intérêt porté à l'environnement se traduise par une coopération plus étroite entre les pays, envisage des moyens permettant à la communauté internationale de faire plus efficacement face aux problèmes de l'environnement. Il contribue à définir les identités de vues sur les problèmes à long terme de l'environnement. Il définit les efforts qu'il conviendrait de déployer pour résoudre les problèmes que soulèvent la protection et l'amélioration de l'environnement par l'adoption d'un programme d'action à long terme pour les prochaines décennies avec des objectifs auxquels la communauté mondiale devrait tendre. Il implique la participation active de la population responsabilisée ».

Ce sont les plus démunis qui ont supporté la part la plus lourde de l'ajustement de l'économie internationale. En conséquence, il y a eu une augmentation considérable de la misère humaine et de la surexploitation des terres et des ressources naturelles pour assurer la survie à court terme »

Informations théoriques (ou d'intentions affichées) :

Figure 16 : Décomposition des composantes des informations du développement durable du rapport Brundtland

Informations pragmatiques	Informations théoriques	Informations fonctionnelles
Programme global de changement (idée de l'importance de l'enjeu du développement durable)	Satisfaire les besoins essentiels	Les 7 enjeux: (Population et ressources humaines, Sécurité alimentaire : soutenir le potentiel, Espèces et écosystèmes, des ressources pour le développement, Industrie : produire plus avec moins, Énergie: des choix à faire pour l'environnement et le développement, Le défi urbain)
Réformes institutionnelle et juridique (idée de pilotage)	Sans compromettre le [.....] futur	Les 9 impératifs (La reprise de la croissance, la modification de la qualité de croissance, la satisfaction des besoins essentiels en ce qui concerne l'emploi, l'alimentation, l'énergie- l'eau- la salubrité, la maîtrise de la démographie, la préservation et mise en valeur de la base de ressources, la réorientation des techniques et gestion des risques, l'

		intégration des considérations relatives à l'économie et à l'environnement dans la prise de décisions)
Évalue les risques et recommande des méthodes (position d'expertise)	Équilibre	Le contexte historique de l'émergence du développement durable (ralentissement de la croissance, crise économique, crise politique, constats de dysfonctionnements : pauvreté, environnement, idée politique de construction d'une coopération.
Propose des stratégies (idée de force motrice)	Dimension sociale /équité	
Relancer la croissance économique (ça va de soi)	Dimension économique /poursuivre et améliorer la croissance	
Favorise une coopération internationale (idée politique de construction d'une coopération)	Dimension environnementale /préservé	
Contribue à définir les identités de vues (idée normative et éducative) voire moralisatrice « contribue à définir les efforts à consentir »		

Participation active de la population responsabilisée (idée de gouvernance et/ou d'enrôlement généralisé)		
L'adoption d'un programme d'action (idée programmatique)		

« Le développement durable, c'est s'efforcer de répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité de satisfaire ceux des générations futures. Pour satisfaire les besoins essentiels, il faut non seulement assurer la croissance économique dans les pays où la majorité des habitants vivent dans la misère, mais encore faire en sorte que les plus démunis puissent bénéficier de leur juste part des ressources qui permettent cette croissance ». A côté de cette définition générique, il existe une définition de l'objet comme un équilibre à long terme entre trois dimensions: sociale, économique, et environnementale.

Informations fonctionnelles

Ces enjeux constitutifs sont les populations et les ressources humaines, la sécurité alimentaire, les espèces et écosystèmes: des ressources pour le développement, l'industrie : produire plus avec moins, l'énergie: des choix à faire pour l'environnement et le développement et enfin le défi urbain. Il y a également des impératifs qui sont la reprise de la croissance, la modification de la qualité de croissance, la satisfaction des besoins essentiels en ce qui concerne l'emploi, l'alimentation, l'énergie- l'eau- la salubrité, la maîtrise de la démographie, la préservation et mise en valeur de la base de ressources, la réorientation des techniques et gestion des risques et l'intégration des considérations relatives à l'économie et à l'environnement dans la prise de décisions.

Elle s'insère dans une dimension historique (chapitre 1 du rapport Brundtland) : ralentissement de la croissance, crise économique, crise

politique, constats de dysfonctionnements (pauvreté, environnement, idée politique de construction d'une coopération).

Le cumul des référentiels

Le cumul des confrontations aux référentiels présente l'étape supplémentaire et incontournable de la démarche. Plus les référentiels sont nombreux, plus précise est la démarche de confrontation, plus pertinente est la recherche de signification. Une fois réalisées toutes les étapes du travail présenté pour le rapport Brundtland, le cumul des référentiels se présente sous forme de tableaux résumés des approches quantitatives de confrontation de modèles. Nous présentons ici celui qui cumule le rapport Brundtland et la stratégie nationale de développement durable (SNDD, 2003), à titre indicatif.

Figure 17 : Cumuls des référentiels de confrontation

	Rapport Brundtland (1987)	SNDD (2003)
Focalisations	Eco efficacité Environnement ressource à protéger Danger, responsabilité, action	Eco efficacité Environnement ressource à protéger Danger, responsabilité, action
Défalcation	Modification des rapports politiques Systèmes de production économique, Enjeux contrôles des matières premières, enjeux macro-économiques Ordre international, aux rapports politiques, aux institutions, aux pays et à leurs relations Autres pays (santé,	Aspect programmatique, projet, plans, objectifs, évaluation Systèmes de production économique, politiques énergétiques Politiques européennes, Stratégies d'actions, lois cadres, grenelle, choix stratégiques Territoires, Transports,

	pauvreté)	Services, Recherche, Formation Gouvernance, engagement, Social
Supplémentation	Solidarité, équitabilité, égalité Comportements, conscience collective, écocitoyenneté, non individualisme Associations, acteurs Innovation Désespoir, chance, tendance, mode	Solidarité, équitabilité, égalité Comportements, conscience collective, écocitoyenneté, non individualisme Innovation Désespoir, chance, tendance, mode
Distorsion (forte sous-évaluation)	Gestion Economie Démographique Nouveau	Engagement Réseaux Entreprises, production Agriculture Biodiversité, ressources Nouveau, Changements

Exercice pratique 2 : Confronter les représentations sociales à un référentiel pour interpréter un résultat

Temps indicatif : 3 heures

Question 1 : Dans l'exercice précédent, le questionnaire était destiné à savoir si le patrimoine local était rapidement appréhendé par la population locale ou pas. Vous disposez maintenant d'un graphe des représentations sociales. Qu'en est-il ? Pour le savoir, quelle comparaison rapide faites-vous avec le référentiel défini par la ville concernée ?

Dans le cadre de l'exercice, nous vous proposons un référentiel très simplifié énoncé comme suit :

Dans le lieu concerné, ni haute montagne ni mer, une identité spécifique peine à émerger. Les politiques publiques à visée de patrimonialisation tentent de promouvoir un espace à dominante naturelle avec des paysages de montagne et la ville souhaite mettre en avant un patrimoine géologique et une identité provençale, bien que le climat soit plutôt celui de la moyenne montagne et les oliviers et lavandes n'y poussent plus qu'en marge.

Question 2 : Le référentiel s'avère insuffisant pour aller plus loin dans l'analyse. Nous vous proposons donc de créer un référentiel plus pertinent. Il s'agit de la ville de Digne les Bains, et nous vous proposons de faire une recherche rapide sur internet pour avoir plus de détails, puis d'utiliser un logiciel de comptage d'occurrence lexicale (Exemple de téléchargement gratuit : wordle, tropes), et créer des tableaux d'occurrences. Ensuite pouvez-vous effectuer un tableau ou vous positionnez les focalisations, supplémentations, défalcations, distorsions.

Exercice pratique 3 : Proposer une expertise en communication par l'étude des représentations sociales

Temps indicatif : 2 heures

Question 1 : Rapidement : que va faire la ville à votre avis après avoir recueilli les résultats, que pourriez-vous proposer comme aide à la mise en place ?

Question 2 : Argumentez, à l'aide des distorsions, focalisations, suppléments, défalcation pour une proposition de campagne de communication à mettre en place. Produisez une fiche. Comment construiriez-vous alors votre campagne de communication ? (rapidement, il s'agit d'un exercice, et il vous manque encore quelques éléments)

Question 3 : Quelles seraient alors vos cibles ? Pourquoi ? Quels seraient vos messages ? Avec quels objectifs ?

**CAS METHODOLOGIQUES PARTICULIERS DU CHOIX DE CORPUS
COMPLEXES : EXEMPLES AUTOUR DE L'EDUCATION A
L'ECOCITOYENNETE**

***D'une problématique complexe à la définition d'un corpus d'étude
« a posteriori »***

***Exemple de problématique complexe : l'écocitoyenneté,
comportements ou identification ?***

Devant le sens que prend l'éducation au développement durable comme démarche d'aboutissement d'un apprentissage écocitoyen, sous la figure d'une formation à l'éco-responsabilité, il convient de rappeler que cette forme éducative semble aujourd'hui dominante, du moins dans son affichage, dans les projets partenariaux d'éducation au développement durable.

Au-delà de la formation à l'éco-responsabilité, très facilement associée à l'écocitoyenneté dans son sens populaire, le vocable a cependant, en sciences de l'éducation une signification plus large. La question est donc de comprendre si L'EDD telle qu'elle est conçue actuellement répond réellement à une éducation citoyenne ?

En effet, l'écocitoyenneté renvoie à une participation citoyenne aux processus de décision, et si l'on reprend l'échelle d'analyse effectuée par Fortin-Débart et Girault (Fortin-Débart et Girault, 2009), elle se mesure par trois état de participation : la non participation, la participation consultative, et le budget participatif. Elle peut avoir deux visées : La visée délibérative -le citoyen alimente le processus de décision parce qu'il est formé aux controverses- (Legardez et Simonneaux, 2006, 2011), et la visée émancipatrice dans une perspective critique (Robottom et Hart, 1993).

Il parait donc fondamental d'interroger, au-delà des savoirs préalables étudiantins, ceux des écocitoyens, comme processus de participation citoyenne aux processus de décisions, vis-à-vis des finalités éducatives. Partant de la nécessité d'un questionnement d'une forme éducative qui tend à « l'élaboration d'un modèle cohérent » et « à une construction identitaire subjective et sociale dont les caractéristiques observables correspondent à celles des notions d'écocitoyenneté et

d'éco responsabilité », Marie-Louise Martinez rappelle que « L'écocitoyenneté et l'éco responsabilité comme visées politiques et éthiques de l'éducation à l'environnement ont en commun d'être à la fois des finalités, des valeurs et même des caractéristiques perceptibles d'une identité personnelle et sociale à construire. Elles impliquent de questionner à nouveaux le rapport à soi, à l'autre, à la cité, au monde. Elles demandent de revisiter le sujet de l'éducation, de repenser les pratiques éducatives autant que les démarches de la recherche en éducation » (Martinez et Poydenot, 2008). Cette posture n'est pas sans conséquences concernant l'éducation au développement durable et nécessite une exploration complémentaire.

Considérée comme une première approche d'un vaste chantier, le pragmatisme vise à savoir, de façon a priori simplifiée, si les représentations sociales des « écocitoyens » ont une spécificité vis à vis des autres populations. En d'autres termes, la représentation sociale du développement durable des écocitoyens est-elle mieux structurée ? Présente-t-elle des particularités qui justifient les comportements écocitoyens ? Se double-t-elle d'une reconnaissance identitaire ?

Concrètement, la difficulté réside dans le choix du corpus « d'écocitoyens » à partir duquel il sera réalisé une représentation sociale du développement durable afin d'en obtenir une visualisation pertinente. Deux méthodes d'approche de type quantitatif ont donc été explorées: la méthode du questionnaire comportemental qui se rapporte au behaviorisme et celle de l'auto déclaration qui se rapporte à la question identitaire.

Méthodologie d'un choix de corpus d'étude « à postériori » par questionnaire complémentaire et traitements statistiques

L'exploration prend corps dans le cadre des projets d'écomobilité scolaire et de covoiturage en région PACA. Les projets intègrent 768 individus tous adultes, et sont associés à des programmes d'éducation au développement durable. Partant de l'hypothèse communément admise, en tout cas dans le cadre desdits programmes, que l'on est éco-citoyen lorsque l'on effectue « les bons gestes » (l'éducation au développement durable promeut les bons gestes dans ce cadre), la

démarche a consisté à faire passer un questionnaire pour connaître les comportements des usagers des programmes. Un questionnaire de type comportemental a été posé sur un corpus de 768 individus, tous adultes, participant soit aux opérations de covoiturage, soit aux opérations d'écomobilité scolaire (Parents et enseignants). Le questionnaire comportemental comporte 22 questions précises identifiant les comportements dont nous donnons un exemple court ci-contre.

Figure 18 : Exemple des deux premières questions posées dans le cadre du questionnaire comportemental

ENQUETE SUR LA PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT
(Remerciement à Isabelle Richard)

Nous vous demandons de cochez la case correspondant à la réponse qui vous convient

1/ Je suis attentif à la protection de l'environnement :

Beaucoup Moyennement Un peu Pas du tout

2/ Actuellement :

1. Je trie mes déchets

Souvent quelque fois rarement jamais

Je trouve cela : 0 -----1-----2-----3
Très difficile- plutôt difficile- plutôt facile- très facile

2. Je fais du co-voiturage

Souvent quelque fois rarement jamais

Je trouve cela : 0 -----1-----2-----3
très difficile très facile

3. Je prends les transports en commun plutôt que la voiture

souvent quelque fois rarement jamais

Je trouve cela : 0 -----1-----2-----3
très difficile très facile

- Je fais les petits trajets à pieds, vélo

souvent quelque fois rarement jamais

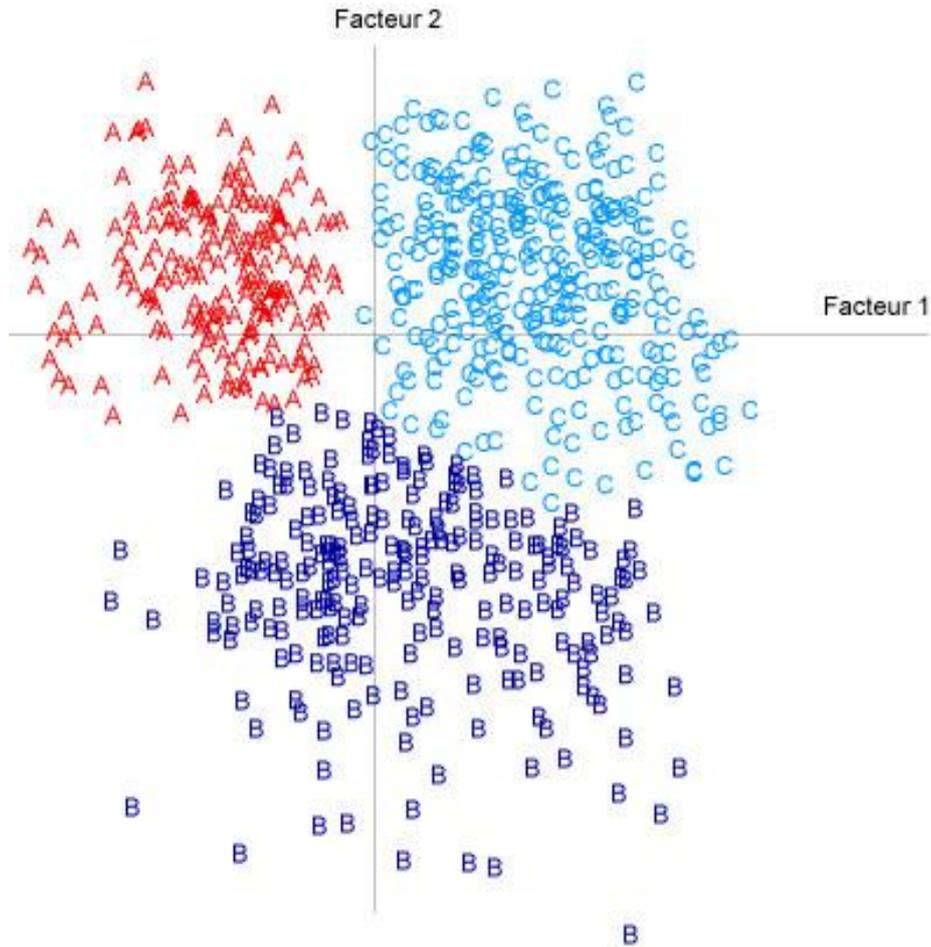
Je trouve cela : 0 -----1-----2-----3
très difficile très facile

4. J'éteins complètement les appareils électriques (je ne les laisse pas en veille)

souvent quelque fois rarement jamais

A partir des réponses – 354 en tout -, il a ensuite été réalisé une analyse factorielle de correspondance (AFC) sur l'ensemble des individus. L'objectif n'était pas de déterminer la signification des axes de l'AFC, mais d'établir une typologie des individus en 3 classes, suite à une classification ascendante hiérarchique par la méthode des centres mobiles sur le logiciel de statistiques « Modalisa ». Une série de tris croisés permet ensuite de préciser les modalités de chaque classe ainsi définie. Le groupe A définit le groupe de citoyens qui effectuent aux mieux les bons gestes. Ils seront par la suite, qualifiés dans le cadre du programme d'« écocitoyens », l'écoresponsabilité et l'écocitoyenneté étant fréquemment confondus et dans ses programmes en particuliers. C'est ensuite ce groupe d'individus, le groupe qui correspond à ceux qui effectuent le mieux les bons gestes, qui va servir de référence à l'analyse des représentations sociales du développement durable.

Figure 19 : Analyse factorielle de correspondance sur l'enquête comportementale



Les représentations sociales s'analysent classiquement à partir de la question ouverte « Quels mots ou quelles phrases vous viennent à l'esprit quand vous pensez au développement durable? ». Elle a été spécifiquement posée à un corpus de 64 personnes, appartenant tous à la typologie A de l'AFC. Il en ressort 38 questionnaires utilisables dans l'analyse des représentations sociales. Nous avons obtenus 308

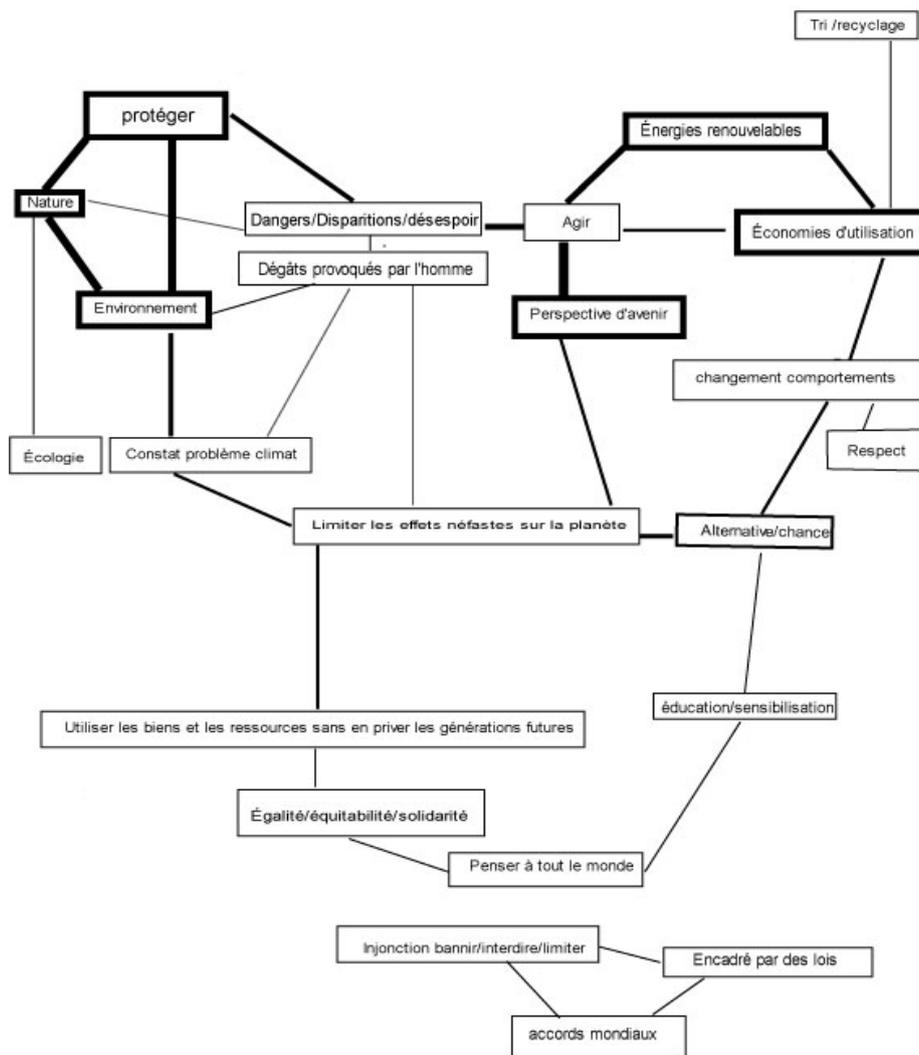
réponses (mots ou phrases des 38 individus), recodées en 74 modalités, puis nous avons calculé les cooccurrences, qui sont au nombre de 2748. Nous avons ensuite procédé comme précédemment dans l'analyse des représentations sociales.

Distanciation critique vis à vis du travail

Il n'a pas été possible, pour des raisons pratiques, d'étendre la question d'évocation spontanée à plus de 68 personnes. Initialement, il était escompté une répartition implicitement égale entre les trois typologies. Or, la typologie A en contient 38, ce qui laisse respectivement 12 et 14 individus pour la typologie B et C. Or ce nombre est considéré comme non représentatif d'une représentation sociale. Il n'a donc pas été possible de comparer les représentations sociales d'un groupe à l'autre selon les mêmes procédures. De ce fait, celle qui sert implicitement de référence est celle effectuée sur le corpus étudiantin. Même si nous n'insistons pas sur l'aspect comparatif pour éviter un biais d'analyse évident, il reste indéniable qu'il influence les raisonnements.

Les résultats obtenus bruts sont les suivants :

Figure 20 : Les représentations sociales du développement durable des « écocitoyens ». Groupe de 38 individus obtenus par AFC sur 768 individus à partir d'un questionnaire comportemental

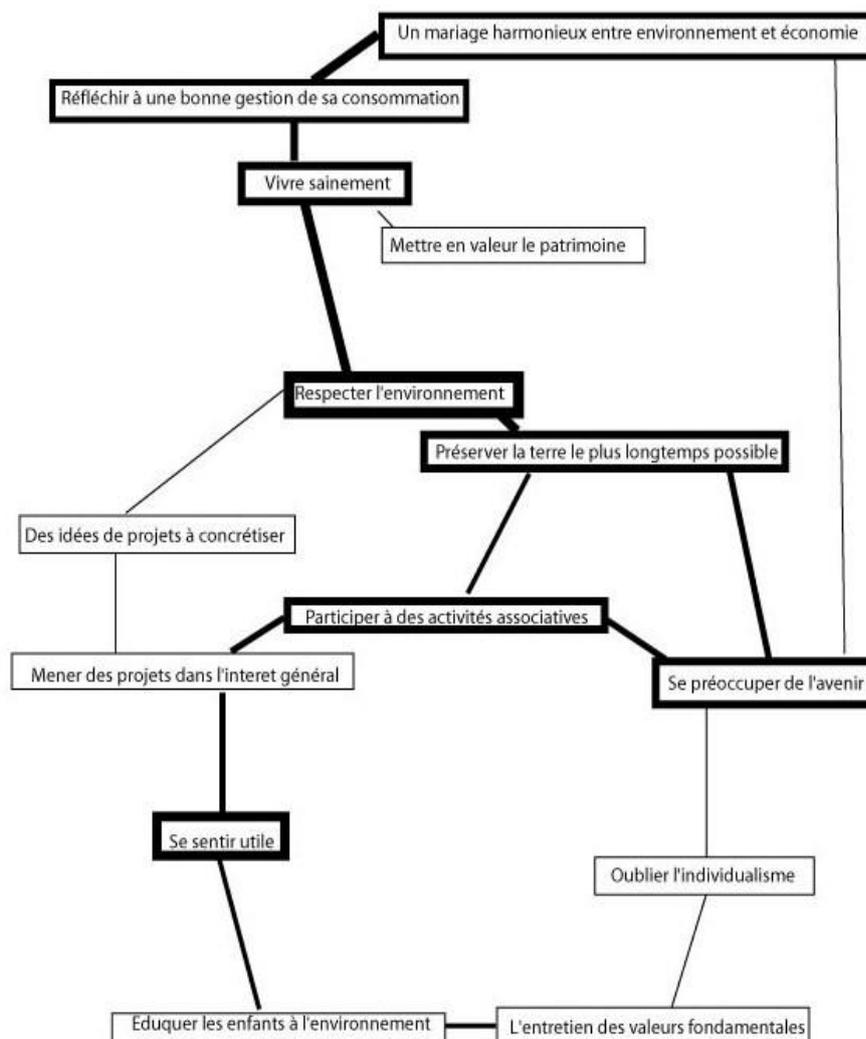


La sélection simple de données par tris croisés à partir de l'auto-déclaration

Les représentations sociales du développement durable des individus effectuant les « bons gestes » sont complétées par ceux qui se considèrent eux-mêmes comme écocitoyens. La question unique « Vous sentez vous écocitoyens ? » posée sur le même corpus que précédemment, c'est-à-dire sur les 768 individus initiaux dans le cadre du questionnaire comportemental, donne lieu à une réponse positive, négative ou incertaine. Un tri croisé est donc effectué sur les réponses positives. Cela permet d'identifier un second groupe d'individus, qui se considèrent eux-mêmes « écocitoyens » sur la base auto déclarative. Ce groupe de 29 individus va constituer la deuxième référence à l'analyse des représentations sociales du développement durable. Les individus appartenant aux deux groupes se superposent parfois, mais pas dans la majeure partie des cas.

Les résultats bruts sont alors les suivants :

Figure 21 : Représentations sociales des « écocitoyens » auto déclarés



Etape interprétative

La figure écocitoyenne, une logique de centration sur l'individu

On constatera dans un premier temps un contenu lexical fondamentalement différent d'une représentation du même objet, le développement durable, à partir de deux constructions différentes de groupes « d'écocitoyens ».

Le groupe comportemental est caractérisé par une représentation sociale impliquant de manière classique les questions de l'environnement comme ressource à protéger et de l'éco-efficience. Cette fois-ci, l'agir est constitutif du noyau central et relie les deux notions entre elles donnant une cohérence plus forte dans le noyau central. Plusieurs éléments périphériques se superposent, montrant une structuration des représentations sociales plus complexe que dans les cas auto déclaratifs. Mais l'élément dominant reste que la représentation sociale de ce groupe diffère très peu de celle des étudiants, étudiée précédemment. Tout ce passe comme si le comportement réel et la représentation sociale du développement durable n'étaient pas directement corrélés.

L'hypothèse formulée ici est qu'un comportement « des bons gestes » n'est pas directement corrélée à une sensation identitaire écocitoyenne. Cette dichotomie trouve explication dans la psychologie sociale. Fabien Girandola (Girandola, Bernard et Joulé, 2010) exprime d'ailleurs un décalage qui existe entre les comportements effectifs et les sentiments de responsabilisation autour du développement durable. En d'autres termes, on peut se sentir écocitoyen responsabilisé par l'environnement et ne pas se comporter en conséquence. Barbara Bonnefoy confirme cette position en ces termes « Les croyances pro-environnementales ne prédisent pas les comportements pro-environnementaux » (Bonnefoy, Weiss K., Moser, 2010).

A l'inverse, on peut n'avoir aucune sensibilité environnementale et agir par rationalisation économique en ce sens (Perloff, 2003).

L'autodéclaration « je me sens écocitoyen » donne lieu à une représentation sociale du développement durable plus centrée sur l'individu, son bien-être (vivre sainement), son action (réfléchir à une

bonne gestion de sa consommation) et son ressenti (se sentir utile), avec un noyau central stable et particulièrement stéréotypé (faible nombre de mots). Elle corrobore l'hypothèse avancée par Marie-Louise Martinez selon laquelle « les pratiques éducatives associatives ou institutionnelles permettent une construction identitaire subjective et sociale dont les caractéristiques observables correspondent à celles des notions d'écocitoyenneté et d'éco responsabilité. » (Martinez, Poydenot, 2008).

Par sa centration sur l'individu, la posture auto déclarative a permis une avancée réflexive. Elle pose la question de l'identité individuelle, des rapports de soi au monde comme finalité éducative et du sens d'une éducation au développement durable qui prend cette posture.

Revenons sur les éléments de la représentation sociale du développement durable de l'écocitoyen auto déclaré. On constate l'intégration cognitive d'une mission majeure qui semble être confiée à l'individu. Celui-ci se sent investi personnellement d'une mission d'intérêt public indispensable, puisqu'il s'agit de préserver la terre le plus longtemps possible. Elle est la résultante d'une prise de conscience qui revalorise l'individu qui « se sent utile » et qui génère l'induction d'un comportement normatif et d'un mode de fonctionnement spécifique qui se résume en ces termes : « des idées de projets à concrétiser », « mener des projets dans l'intérêt général ». Il y a donc au niveau individuel aussi une adhésion à la logique de projet, qui se double de la revalorisation de la sphère associative. « Participer à des activités associatives », s'inscrit dans la démarche de logique participative autour d'un modèle à suivre.

Cette mission se double d'une logique d' enrôlement qui doit interpénétrer les valeurs individuelles. « Éduquer les enfants à l'environnement » s'associe à « l'entretien des valeurs fondamentales ». Il y a donc dans la logique d' enrôlement l'intégration, consciente ou non, des enjeux de transmission militante, au sens politique du terme.

Or, la représentation sociale du développement durable des écocitoyens montre une centration sur l'individu : « vivre sainement », « se sentir utile ». Il y a donc une intégration de la rationalisation procédurale du développement durable et de l'intérêt personnel, sous une forme parfois idéalisée. La logique d'action individualisante interpénètre les logiques psychosociales, sans pour autant remettre en

cause les logiques sociétales dominantes (« préserver la terre le plus longtemps possible »).

Il semble donc que les visées politiques et éthiques du développement durable se doublent d'une volonté de mise en place d'une sensation identitaire personnelle et sociale intégrée. Elle prend la forme de la construction d'une norme écocitoyenne qui fait appel à la notion de consommation durable et à la responsabilité personnelle comme procédure de rationalisation face au développement durable (« Réfléchir à une bonne gestion de sa consommation »).

L'écocitoyen, la posture consumériste et l'éducation au développement durable

La construction d'une figure écocitoyenne se trouve justifiée dans un système de normes comportementales qui prend deux aspects : celui des « bons gestes » et celui de la « consommation durable », tous deux proposés comme déclinaisons du développement durable. La « consommation durable » a ainsi été définie comme « l'utilisation de services et de produits qui répondent à des besoins essentiels et contribuent à améliorer la qualité de la vie tout en réduisant au minimum les quantités de ressources naturelles et de matières toxiques utilisées, ainsi que les quantités de déchets et de polluants tout au long du cycle de vie du service ou du produit» (OCDE, 2002).

De fait, les initiatives de sensibilisations publiques engagées dans le cadre des projets de développement durable ont en fait pris une orientation qui vise principalement les individus. Il est attendu de ces derniers qu'ils prennent conscience de leur responsabilité dans les pressions exercées sur les ressources et les milieux naturels, et donc de la nécessité d'adapter leurs comportements et leurs habitudes de consommation pour pouvoir améliorer la situation. Et, dans le raisonnement sous-jacent, c'est donc la somme de ces adaptations individuelles qui devrait pouvoir bénéficier à la collectivité en la mettant sur le chemin de la « durabilité ». Cette optique a pris une place centrale aussi bien dans les sphères associatives que dans les sphères institutionnelles et éducatives. Elles ont mis en place des actions éducatives et informatives souvent légitimées par un système de labels institutionnels. Les actions éducatives visant une «

consommation durable » en complément des « bons gestes » peuvent alors se présenter comme un projet collectif de bien public, étendu au domaine de la consommation, donc censé favoriser l'« éducation » des consommateurs.

L'hypothèse est posée que cette posture est un élément de finalité officielle de l'éducation au développement durable. Dans le développement durable, et la façon dont les représentations sociales se sont construites, les citoyens se sont vu attribuer la co-responsabilité des problèmes environnementaux, et donc la mise en œuvre de solutions pour les résoudre. Cela a pris la forme de centration individuelle que l'on retrouve chez ceux qui s'identifient comme écocitoyens. Elle consiste essentiellement à réfléchir aux conséquences des actes de consommation individuelle (Reich, 2004). C'est cette posture que l'on retrouve dans les sphères associatives éducatives du développement durable et c'est cette posture qui engage le citoyen dans une démarche de consommation normalisée. Cette dernière peut prendre une forme directe (acheter des ampoules basse consommation d'énergie) ou indirecte (réduction des coûts secondaires de production : tri des déchets, covoiturage...). Cette normalisation consumériste prend la forme d'un engagement personnel vis-à-vis de la collectivité, et promeut une figure identitaire écocitoyenne adhérant aux normes, argumentées par les aspects discursifs du développement durable. C'est ainsi que se forme le lien entre développement durable, écocitoyen responsable et éducation : Pour que le développement durable soit réellement au cœur des politiques publiques, il faut que le citoyen lui-même, acteur essentiel de cette démarche, ait pris conscience des enjeux et se sente responsable de cette problématique. Or pour pouvoir jouer ce rôle efficacement et avec conviction, il faut que le citoyen soit formé et informé, qu'il sache ce qu'est le développement durable, qu'il comprenne l'importance des interactions entre les domaines économiques, sociaux et environnementaux, qu'il mesure les conséquences de ses gestes et de ses choix quotidiens .

L'écocitoyen se positionne en effet comme individu responsable et citoyen, en s'appuyant sur la « consommation réfléchie » particulièrement promue par les agences de moyens de promotion du développement durable telle que l'ADEME⁶. Elle se définit d'ailleurs

⁶ Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie

ainsi : « Enrichir l'idée de citoyenneté : telle est la vocation des actions de communication lancées par l'ADEME en direction du grand public », et qui appelle les citoyens à devenir des « consomm'acteurs », à faire les « bons gestes », « les bons choix » qui s'apparentent à de nouvelles normes comportementales. Dans ce cadre, c'est presque un apprentissage de la « bonne » consommation qui tend à être proposé, sous couvert des institutions publiques, des systèmes éducatifs et de l'éducation au développement durable.

La posture contre-formative de l'éducation au développement durable

Mais au travers des « bons gestes » et de la consommation durable, il s'agit bien d'une individualisation sociétale qui se profile, en dépit de son apparence participative et de la revalorisation associative. Ce qui est proposé est aussi une manière plutôt individuelle de répondre aux problèmes soulevés, puisqu'elle passe par la sphère du comportement individuel. Le problème collectif devient ainsi responsabilité individuelle de l'ordre comportemental (Maniates, 2001). L'attention reste ainsi placée du côté de l'individu, avec trois conséquences : un raisonnement qui considère que (1) les choix de consommation relèvent essentiellement du niveau individuel, (2) que la citoyenneté relève de cette logique (3) que l'organisation collective et les systèmes de production ne sont pas modifiables.

De tels postulats tendent d'une part à réduire la systémique globale et le système d'interdépendance dans lequel se trouvent les individus, et le système de rationalisation auquel ils sont généralement confrontés. « Les individus n'ont pas forcément la possibilité de réviser leurs modes de consommation, fussent-ils « non durables », précisément à cause de contraintes jouant à un niveau plus infrastructurel et délimitant en quelque sorte les possibilités de choix, [...] Chaque consommateur est bien obligé de tenir compte de l'offre qu'il a en face de lui et celle-ci peut laisser peu d'espace à des décisions d'achat alternatives » comme l'explique Yannick Rumpala (1999, 2004). Et comme le dit Karl Marx, « Les hommes font eux-mêmes leur histoire, mais dans un contexte qu'ils n'ont pas choisi ». Cela participe sans doute aussi à la dichotomie qui existe entre représentation sociale du

développement durable et comportements (premier groupe d'écocitoyens).

Cette posture est contraire à l'idée d'une participation citoyenne aux processus de décision collectifs, elle n'a ni une visée délibérative (le citoyen alimente le processus de décision parce qu'il est formé aux controverses - (Legardez et Simmoneaux, 2006, 2011), ni une visée émancipatrice dans une perspective critique (Robottom et Hart, 1993).

Un des problèmes posés aujourd'hui est que ces postulats paraissent largement acceptés dans l'éducation au développement durable, laquelle est alors prise dans son sens réducteur. Cela correspond effectivement à un rétrécissement relatif du champ de l'éducation à l'environnement répondant à l'économisation du monde (Jickling, 2006; Lotz-Sisitka, 2004; Sauvé, 2000, 2006). Il est même possible d'ajouter que l'éducation au développement durable tend à être un élément utilisé pour influencer sur la sphère consumériste. Plus largement, il y a effectivement l'hypothèse supplémentaire qu'une finalité éducative vers une formalisation écocitoyenne met en place des schémas d'appréhensions qui vont au-delà de la sphère consumériste.

L'éducation au développement durable vers la promotion des « bons gestes » et de la « bonne consommation » tend à évoluer vers une modification de la sphère comportementale, identitaire et culturelle (croyances, valeurs...). En conséquence, cette modification vers la centration individuelle agit comme une pression à l'inférence et inhibe les raisonnements systémiques sur le monde qui nous entoure et ses enjeux multiples. La dérégulation libérale semble contre-productive au niveau même des valeurs de liberté qu'elle revendique.

Dans ce contexte, la position de « l'écocitoyenneté comme conscience critique solidaire et comme appartenance à un espace politique plus vaste, comme souci responsable de l'autre, généralisé non seulement aux atteintes du milieu biologique, mais encore à l'oppression économique et politique » défendue par Marie-Louise Martinez (2006) même si elle est une belle idée, paraît un vœu pieux dans le contexte de pression économique actuel. Cette position impliquerait « un effort cognitif (éco responsabilité critique) pour n'être pas les jouets des médias et de leur désinformation, pour acquérir de véritables outils d'analyse et de compréhension, pour déconstruire les discours et leurs rhétoriques manipulatoires, pour déjouer les ruses du "biopouvoir" »

(Martinez, 2006), qui paraît incompatible avec les processus de centration individuelle vers une consommation durable.

A partir de ces constats se posent très fortement les questions des enjeux éducatifs de l'éducation au développement durable, de sa légitimité, des risques d'enseigner le développement durable dans le cadre de l'école républicaine puis des outils et opportunités d'un repositionnement théorique et didactique.

Identifier des familles de pensée à partir d'un corpus complexe

A formulation complexe, réponses multiples

Le corpus est ici indéfini et concerne un large nombre d'individus. L'objectif étant cette fois de tenter de dégager à partir de l'étude des représentations sociales les différentes familles de pensées qui se dégagent de l'analyse. Classiquement nous avons posé une question d'évocation spontanée, mais cette dernière est un peu plus complexe dans sa formulation : Quels mots ou quelles phrases vous viennent à l'esprit quand vous pensez aux enjeux du développement durable ? Nous avons obtenu 243 réponses, recodées en 69 modalités, puis nous avons calculé les cooccurrences, qui sont au nombre de 2210. Nous avons ensuite appliqué le traitement graphique habituel.

L'hypothèse a été posée qu'à une question plus précise, une réponse plus précise peut être obtenue donnant lieu à des périphéries distinctes mais qui peuvent ne pas être liées entre elles.

En première approche, effectivement, on obtient un éclatement des réponses bien plus grand (40 mots de plus de 30%), donnant alors des représentations sociales du développement durable moins stéréotypées, donc impliquant un niveau de complexité supérieur.

Dans la plupart des cas également, un mot seul est complété d'un verbe ou d'un complément : par exemple « nature » devient « conservation de la nature », précisant alors l'idée. De la même façon les pensées se sont affinées, même si le schéma d'ensemble reste le même.

Figure 22 : Graphe des fréquences et rangs des évocations spontanées des enjeux du développement durable des étudiants en filière professionnelle d'aménagement du territoire. (n=66)

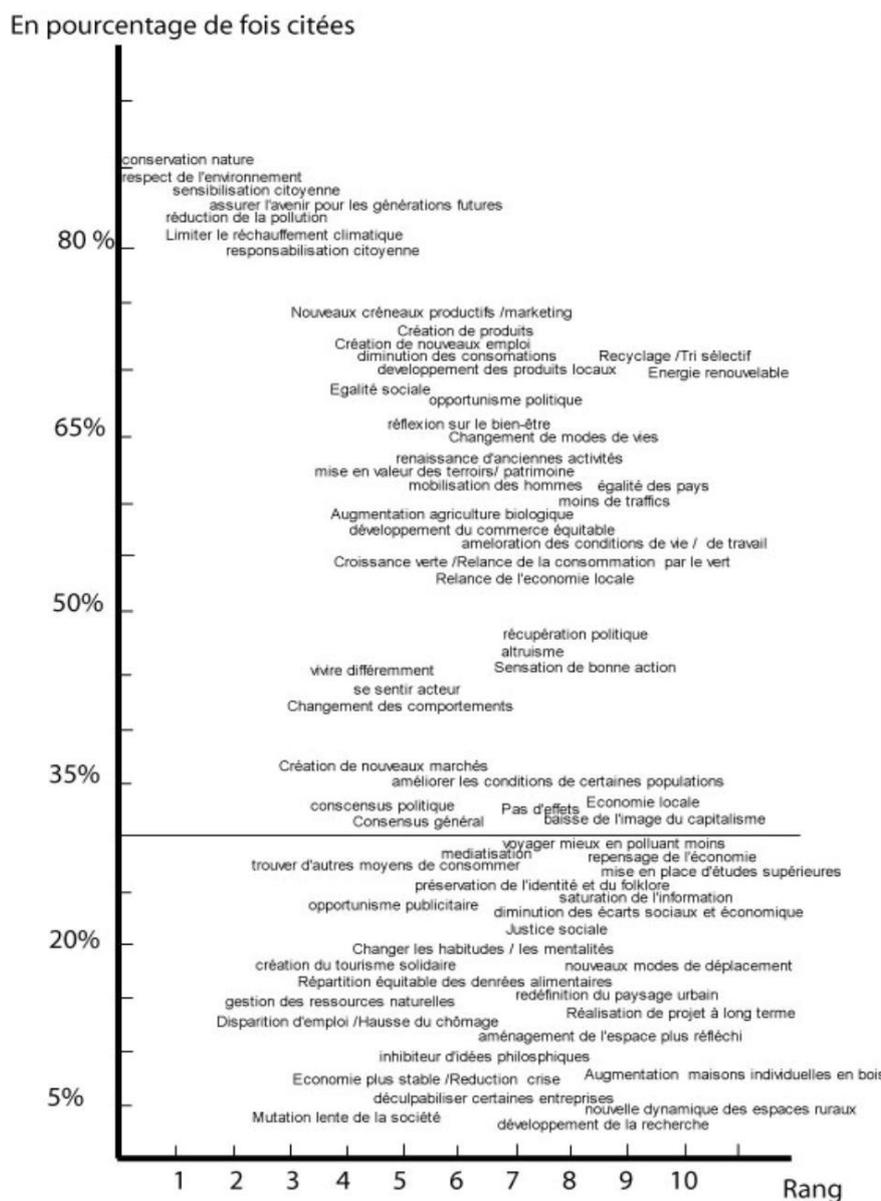
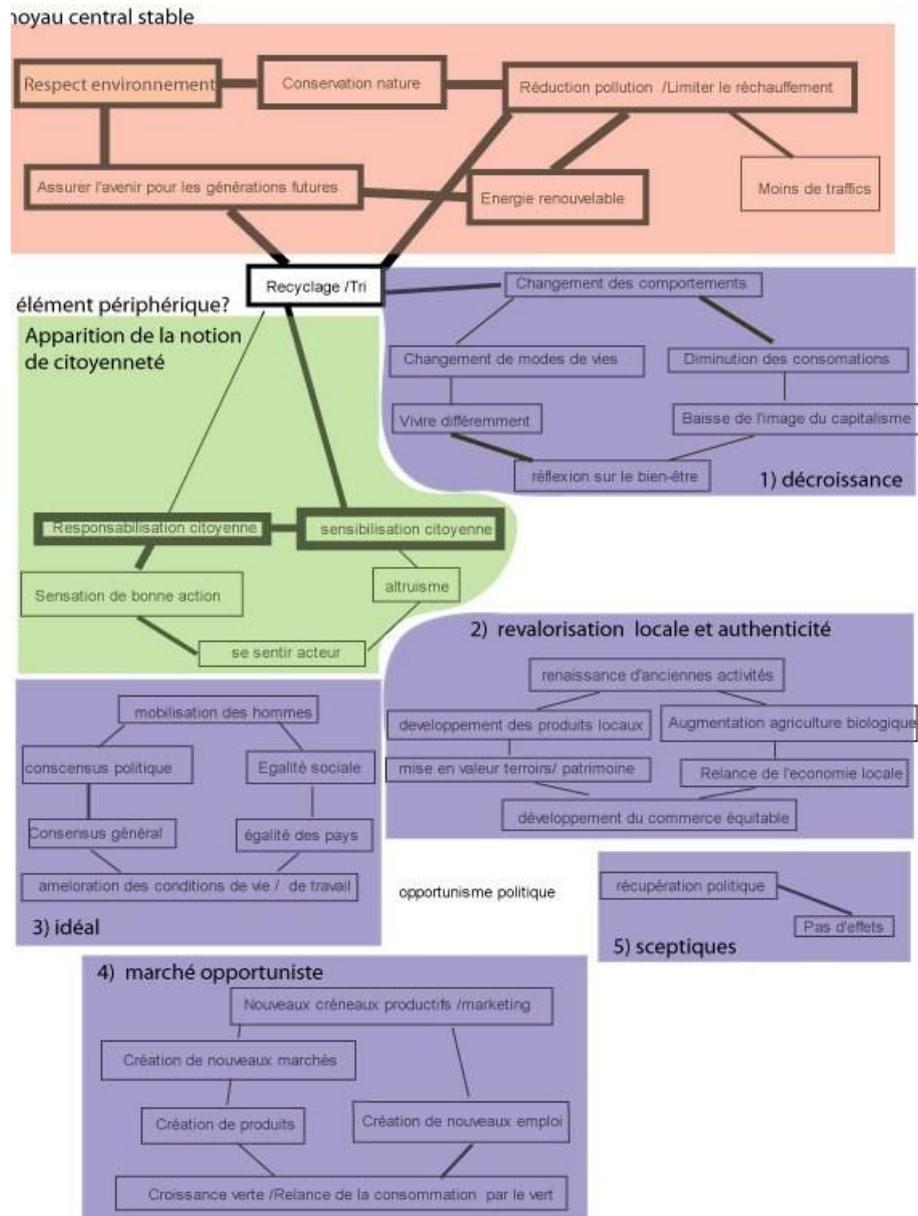


Figure 23 : Représentations sociales des enjeux du développement durable des étudiants en filière professionnelle d'aménagement du territoire. (Schéma interprétatif)

Interprétation des représentations sociales des enjeux du développement durable



Ainsi posées, les représentations sociales du développement durable amènent quelques éléments d'informations supplémentaires. Le caractère bipolaire du noyau central (en haut) a disparu pour donner place à une représentation sociale intégrant les deux pôles anciens sous tendus par la notion d'éco-efficience et de protection de l'environnement. Les « perspectives d'avenir », point fragile de la représentation, ont disparu pour laisser place à « assurer l'avenir pour les générations futures », bien intégré. L'information reste la même, mais sa structuration est mieux réalisée. Les mots sont bien plus fortement interconnectés entre eux et la représentation sociale est bien stable.

Ce faisant, on se trouve alors devant l'individualité fortement revalorisée. Si cette notion était apparue dans la précédente représentation sociale, elle devient presque constitutive du noyau central et le lien devient fortement signifiant. L'« agir » est modifié en « responsabilisation citoyenne » et « sensibilisation citoyenne » et le lien s'effectue par l'intermédiaire du « recyclage/tri », qui indique une possibilité d'agir au quotidien chez soi. Cette idée de responsabilité citoyenne et aussi sous tendue par des sensations individuelles de bonne conscience, d'altruisme, d'utilité sociale, substituant ainsi l'incitation à l'autocontrainte, à la responsabilité citoyenne valorisante. L'individualité revalorisée au sens social, psychosocial et psychique est fortement présente. Elle est très proche du noyau central et bien connectée, à tel point qu'il y a eu de fortes interrogations pour l'inclure dans le noyau central. Si cela n'a pas été le cas, c'est simplement pour retrouver la structuration ancienne, plus facile à lire. Néanmoins, il serait aussi possible de considérer que le noyau central, contient cette idée de « responsabilité citoyenne », même si elle reste un peu en retrait par l'intermédiaire d'un point fragile : « le recyclage ».

Le développement durable est donc très fortement associé à une revalorisation de l'individu et de son action possible (responsabilisation) sur le monde, et à la notion majeure de sensibilisation citoyenne, et par extension, à ce qui est communément nommé l'éco-responsabilité. La nécessité de la sensibilisation citoyenne va de pair avec l'émergence de l'éducation au développement durable et il est à noter que celle-ci s'opère dans un cadre normatif particulier.

Cette idée de responsabilité citoyenne est très fortement concrétisée, symbolisée, par le tri des déchets et uniquement par lui. Ainsi donc le tri des déchets occupe dans les représentations sociales du développement durable une place structurante dans la pensée normative.

Pensée dominante et familles de justification : pas d'interconnexion avec le noyau central

Cette représentation peut constituer ce que l'on peut également appeler la pensée dominante pour le corpus complexe soumis à analyse. Pour autant ce travail a mis en valeur des adaptations fonctionnelles au niveau des individus, qui présentent la caractéristique de ne pas être interconnectée avec le noyau central, montrant par là même qu'il y a une individualité de pensée. On pourrait qualifier ces dernières de familles de justification ou de familles de pensées dans les représentations sociales. Il est possible d'en identifier cinq. Elles ont été qualifiées par les termes suivants : décroissance, revalorisation locale et authenticité, marché opportuniste, idéalisme, scepticisme.

Il est à remarquer que la décroissance est la plus proche et la seule connectée au noyau central par l'idée du « recyclage », ce qui n'est pas loin de présenter une aberration, quand on identifie qu'elle fait partie du vocable de la famille de l'éco-efficience (Rumpala, 1999, 2006). La fonction économique du tri des déchets est de réduire les coûts de productions secondaires par la relance de deux industries : celle de l'emballage et celle du recyclage. Cette fonction économique est donc structurellement en contradiction profonde avec l'idée de décroissance.

Les autres familles de justification ou de pensées ne sont pas interconnectées entre elles, ni au noyau central, comme s'il y avait une séparation totale dans la pensée systémique entre la protection de l'environnement et l'éco-efficience mêlée, et ce qui en découle : l'idéal sociétal, la renaissance locale, le marché opportuniste...

Décrivons rapidement ces systèmes de justifications non interconnectés entre eux :

La décroissance fait référence pour les étudiants à la notion de changement de comportement comme réponse à la préservation de l'avenir, et le changement de comportement inclut le tri des déchets, les changements de modes de vies, et la diminution des consommations. Cette justification s'appuie sur une réflexion sur le bien-être individuel, ce qui est conforme à l'individualisation des modes de vie actuels et lié à la notion de développement durable. Elle est aussi associée à une baisse de l'image du capitalisme, pris comme facteur de diminution du bien-être.

L'idéalisme identifie le développement durable comme un consensus général et politique sur lequel tout le monde est d'accord. Il implique la mobilisation des hommes, l'égalité sociale, l'égalité entre les pays et l'amélioration des conditions de travail et de vie. Aucune mention n'est faite ici du système de production ou des rapports de productions.

La revalorisation locale et l'authenticité mettent en valeur une facette du développement durable utilisée comme justification fonctionnelle du noyau central du développement durable. Cet aspect reprend la mise en valeur des terroirs, du patrimoine, du développement des produits locaux, de l'agriculture biologique, de la renaissance d'anciennes activités et du commerce équitable. La notion de relance de l'économie locale est aussi abordée.

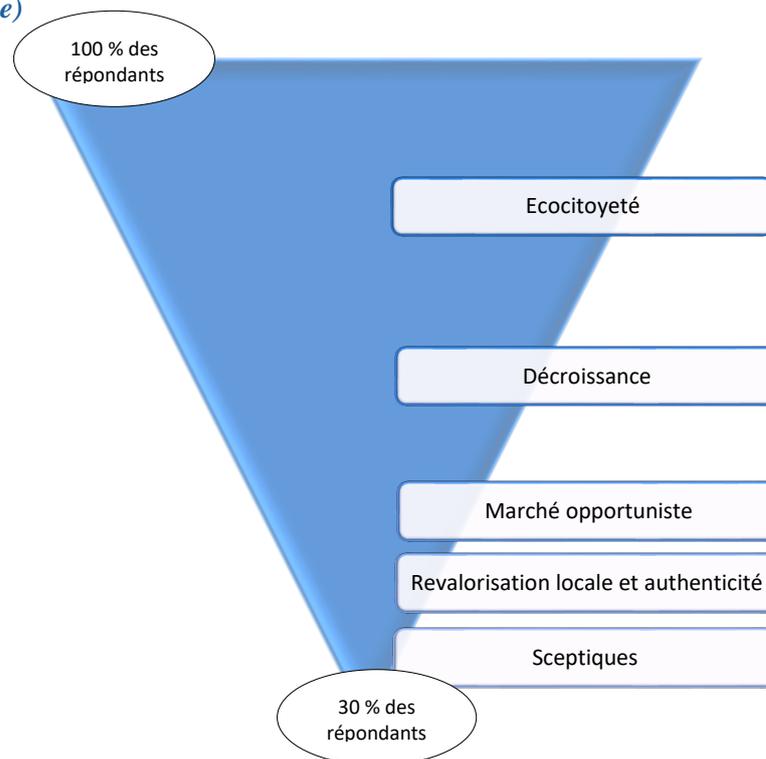
Le marché opportuniste est une autre facette des effets du développement durable qui apparaît dans les représentations sociales des étudiants, une autre forme de justification fonctionnelle du noyau central. Il inclut les notions de création de nouveaux marchés, de produits, d'emplois, de marketing. C'est ici que la notion de croissance verte apparaît.

Les sceptiques avancent que le développement durable n'a que peu ou pas d'effet ou qu'il s'agit d'une récupération politique.

Enfin, les effets de formation, curieusement, disparaissent complètement, comme si les informations données dans un contexte ponctuel étaient gommées dans la réflexion par le cadre normatif et réflexif plus large. Cet élément donne à réfléchir sur le niveau de pression sociale qu'induit le développement durable.

Les différents éléments périphériques peuvent, par analogie, être considérés comme différentes familles de pensée. A partir du graphe par fréquence et rang des termes, il est possible d'évaluer et de hiérarchiser ces familles de pensées en termes de fréquence de réponses. Les termes pour un même individu peuvent se retrouver dans plusieurs groupes (par exemple écocitoyenneté et décroissance ou bien revalorisation locale et marché opportuniste), mais ces derniers sont quand même bien individualisés. Cela donne, en première approximation, des orientations de réflexion sur la question des attitudes, en compléments d'autres réponses.

Figure 24 : Hiérarchisation des familles de pensée du développement durable des étudiants (en fréquence de réponses pour un mot d'une famille de pensée)



LES REPRESENTATIONS SOCIALES COMME METHODE DE PRECONISATIONS DIDACTIQUES

Retours épistémologiques et principes des préconisations didactiques : exemple de l'éducation au développement durable

Faisant suite à l'étude précédente, nous montrons toujours dans le cadre de l'éducation au développement durable comment il est possible de se servir des représentations sociales à des fins didactiques. Comme cela a été développé dans les chapitres précédents, l'éducation au développement durable s'inscrit dans les champs des questions socialement vives et des « éducations à ». A ce titre, elle présente quelques spécificités en termes de légitimité des contenus de savoir, de risque d'enseigner et de modalités de la transposition didactique – si tant est qu'elle soit possible. Nous exposons quelques-uns des principaux aspects qui interviennent dans l'analyse des enjeux éducatifs autour du développement durable, et les méthodes qui nous permettent de parvenir à proposer des préconisations didactiques.

La légitimité d'enseigner le développement durable

Dans ce cadre, une transposition didactique des savoirs relatifs au développement durable renverra nécessairement à plusieurs grilles de lecture et l'on peut se poser la question de la légitimité épistémologique des contenus d'une éducation au développement durable basée sur l'éducation comportementale aux « bons gestes » ou basée sur une posture gestionnaire liée au « projet de territoire » : dans cette optique, il s'agit clairement de répondre à une demande sociale relayée par des institutions, mais cela pose la question des références sur lesquelles s'appuient les enseignements. (Legardez, 2001; Legardez, Alpe 2002; Simonneaux, 2003). Or, toute question socialement vive, « a vocation à constituer une interprétation théorique d'une réalité » (Simonneaux, Legardez, 2005). Définir les références auxquelles se rapporte la question socialement vive constitue donc la condition nécessaire pour se poser la question de la

légitimité des enseignements, puis celle de leurs objectifs (Alpe, Legardez, 2000).

Parce que le développement durable est avant tout un projet politique (Brundtland, 1987 et conférences qui ont suivies), le corpus des savoirs savants auxquels il renvoie peut apparaître comme anecdotique ou insuffisant, mais il est en réalité extrêmement complexe, très diversifié, et traversé par des controverses scientifiques. Or s'appuyer sur un corpus scientifique est une des caractéristiques essentielles du modèle académique de l'enseignement scolaire actuel. De plus, la thématique du développement durable présente la particularité d'être fortement confrontée à la proximité des questions sociales et économiques et des pratiques des acteurs sociaux.

Face à cette situation, la nécessité de sélectionner et hiérarchiser des savoirs par la voie institutionnelle (programmes, référentiels) est très forte, mais il faut garder à l'esprit que les savoirs scientifiques ne peuvent pas ou peu, dans ce cadre, arbitrer un conflit sur les choix en matière de contenu d'enseignement.

De ce fait, la légitimité institutionnelle du système éducatif reste une solution possible pour officialiser une posture claire, focaliser le débat autour de l'éducation au développement durable et permettre aux enseignants de se positionner. Mais l'institution éducative nationale laisse libre cours à l'établissement de curriculums locaux, voire externes (acteurs associatifs), particulièrement dans les filières universitaires. Le curriculum formel de type scolaire, s'il permet de s'appuyer sur une légitimité institutionnelle (textes et instructions ministérielles par exemple) ne peut donc pas constituer une base pour tout type d'enseignement : l'éducation non scolaire y échappe évidemment, mais même à l'intérieur du système éducatif elle ne peut constituer la référence unique. La question de la légitimité se reporte donc à l'échelon supérieur, c'est à dire à l'institution supranationale puis nationale organisatrice de l'éducation au développement durable, en l'absence d'un référentiel scientifique univoque suffisamment structuré. Le rapport Brundtland et les conférences mondiales qui ont suivies sont donc supposés mettre en place un système de référence global du développement durable. Ils se posent, par défaut, en référentiel ultime dans le cas de l'éducation au développement durable.

A cela se rajoute la question de la légitimité sociale des contenus d'enseignement : « Très souvent les questions socialement vives vont faire irruption dans le champ scolaire [...] soit parce que la demande sociale exige que telle question soit prise en charge par l'école, soit parce qu' [...] il existe un débat social sur la place légitime de la question dans le cadre scolaire » (Alpe, 2006). Or, la pression médiatique et politique est telle dans le cadre du développement durable que la demande sociale entérine la légitimité d'une éducation, mais sans en définir forcément les contenus, si ce n'est par des allusions répétées aux « bons gestes », « bonnes pratiques », etc. En conséquence l'EDD est le plus souvent mise en œuvre en dehors de tout référentiel scientifique ou même institutionnel (comme c'est le cas pour les licences professionnelles), parce qu'elle repose dans beaucoup de cas sur la conviction militante de ceux (enseignants, formateurs, associatifs...) qui en prennent la responsabilité.

On peut alors faire l'hypothèse que la demande sociale se légitime par rapport à un savoir social (savoir « naturel » ou savoir préalable) qui s'élabore à partir de la représentation sociale du développement durable. Or, cette représentation sociale qui est directement liée à une pratique sociale (souvent associative), se focalise sur cette pratique, et donc la légitimité des savoirs sociaux comme base d'enseignement, peut facilement être remise en question.

Les filtres des savoirs et les risques d'enseigner l'éducation au développement durable

Dans le développement durable, l'épistémologie scientifique des savoirs de référence n'est pas évidente. La validation institutionnelle devient dès lors incontournable puisqu'elle est la seule qui possède une certaine autorité sociale. Mais, si elle est prise en compte, ce qui n'est pas toujours le cas, elle est confrontée aux rapports que l'enseignant est susceptible de développer vis à vis de ses systèmes de référence et de ses pratiques sociales. Ce dernier est également fortement « influencé par son histoire privée en tant que sujet social » (Legardez A., 2006). Enfin, les rapports des étudiants aux savoirs sont fortement influencés par leurs représentations sociales, à la fois de l'apprentissage pris ou non comme processus d'autonomisation, et de

l'objet d'enseignement, ici le développement durable. Or, ces représentations sociales sont, comme on l'a vu, fortement focalisées et elles interviennent, de plus, dans le cadre d'une « crise de la légitimité des savoirs scolaires » (Alpe, 2006).

A partir de ces premières constatations, on peut poser l'hypothèse que les risques d'enseigner le développement durable sont forts et sont conformes à l'ensemble des risques habituellement décrits dans le cas des enseignements des questions socialement vives (Legardez, 2006). La négation de la distance nécessaire entre les pratiques sociales et le savoir à enseigner peut être une posture courante dans l'enseignement au développement durable. L'analyse des programmes des cours de développement durable des licences professionnelles françaises d'aménagement du territoire confirme cette hypothèse. Il est fréquent de retrouver une trame de cours basée sur des exemples de pratiques d'acteurs, ou des démarches d'éco-efficience présentées comme exemples à suivre : comment organiser le tri des déchets, le covoiturage, économiser l'eau, etc... sans recul critique et en insistant sur le volet technique. L'enseignement de la question socialement vive devient ici presque exclusivement une éducation aux techniques d'opérationnalisation des procédures. De ce fait, la capacité de problématisation des questions de développement durable pourtant centrale dans la formation de citoyens autonomes n'est plus estimée nécessaire. Or, s'il peut paraître facile de s'appuyer sur des pratiques sociales qui bénéficient d'un certain consensus, le risque d'enseigner s'accroît dans la mesure où la mise à distance des situations sociales n'est pas effectuée : dans ce cas en effet, rien ne garantit que les convictions idéologiques ne l'emportent pas sur la validité scientifique des contenus. Le pas est dès lors vite franchi concernant le risque de dérive normative. « L'enseignement devient alors un cours de morale privilégiant « le politiquement correct » au détriment des savoirs » (Legardez, 2006). Mais, concernant le développement durable, la dérive normative se prolonge même jusqu'à l'interpénétration des logiques professionnelles et de la sphère privée (Barthes, 2010). Schématiquement, c'est bien de trier les déchets individuellement chez soi/ ce n'est pas responsable de ne pas le faire, est plus facile que d'aborder la question sous l'angle de la réflexion sur la production et les filières des déchets sur le long terme, et leur incidence.

Enfin, la négation de la distance entre les savoirs savants et les pratiques sociales cristallise les débats autour de ce qui est

socialement un projet de mise en norme supposé être collectivement admis. En effet, le développement durable se dote de l'image d'une responsabilité collective et tout ce qui s'y réfère est indiscutablement nécessaire par la construction d'un projet de sauvegarde censé contrer les risques d'une destruction inéluctable de la planète. Ce positionnement normatif difficilement discutable induit de fait une dérive relativiste de la part des enseignants, c'est à dire un repliement des savoirs sur des attitudes globalement positivées sans analyse de fond.

Reproblématiser, mettre les pratiques à distance et réintroduire les savoirs savants

Si l'on considère que la finalité d'un enseignement est avant tout une acquisition de savoirs, de compétences analytiques, de capacité à réfléchir et à prendre du recul critique, de formations de citoyens, alors l'enseignement au développement durable n'est pas une éducation aux (seules) bonnes pratiques sociales ou aux bonnes pratiques de consommation durable. Mais au-delà de cette posture, tous les efforts autour de la problématisation de l'enseignement et de l'organisation de son contenu restent à fournir. L'effort didactique est particulièrement crucial dans la mesure où les savoirs de référence sont l'objet de controverses et les curricula non stabilisés.

La problématisation et la mise à distance des pratiques s'inscrivent dans une logique d'objectivation (Durkheim, 1895, Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968) des enseignements face à ses objets et ses contextes. Problématiser et mettre à distance sont des postures susceptibles de réduire les risques de dérives normatives ou relativistes. Elles s'inscrivent dans l'idée de la sauvegarde de l'école républicaine face à la pression d'utilitarisme économique de plus en plus subie par les systèmes éducatifs.

La démarche d'objectivation tente d'analyser ce qui est enseigné et ce qui ne l'est pas dans les questions vives, de réfléchir à l'organisation des enseignements par référence à l'objet d'enseignement lui-même et de reproblématiser l'objet d'enseignement dans son contexte. Elle permet, éventuellement, une démarche prescriptive allant dans le sens

d'une objectivation d'un enseignement à enjeux, débats voire conflits. Elle peut permettre d'interpeller les enseignements d'une question socialement vive : l'éducation au développement durable est-elle une « éducation aux bons gestes » ? Génère-t-elle un apport de connaissance aux étudiants ? Et quelles connaissances ? Une base solide d'analyse ? Quelles propositions élaborer pour parvenir à un contenu et à un objectif pédagogique clair ? Comment replacer le contexte au centre des objectifs de problématisation et éviter l'assimilation des savoirs à des pratiques sociales, l'absence de recul critique et les dérives normatives ou relativistes ?

La nécessité de problématiser relève de la nature même des contenus liés à des questions socialement vives, car la rupture épistémologique paraît particulièrement cruciale lorsque l'apprenant est amené, à travers le contact avec des objets d'enseignement, à renoncer à des certitudes, en les confrontant à d'autres postures (celles de ses pairs, celles de l'enseignant) et en les mettant en relation avec des éclairages scientifiques divers (et à travers divers paradigmes théoriques)... Ces questions ne peuvent prendre place dans l'enseignement sans que soient définis des cadres théoriques, des grilles d'analyse, qui donneront les moyens conceptuels de les traiter. C'est la condition indispensable pour passer de la question d'actualité au fait social, et du fait social à l'analyse sociologique par exemple. Mais le problème est particulièrement difficile dans les domaines (et c'est évidemment le cas de l'EDD) où l'apprenant doit réussir deux, voire trois ruptures et renoncer à autant de certitudes :

- Il doit accepter de laisser les réponses données dans son milieu de vie en marge du discours scolaire, et accepter que son « discours social » ne soit ni unique, ni seul vrai,
- Il doit accepter de confronter sa réponse originelle, et parfois sa réponse scolaire, à celle(s) de ses condisciples,
- Il doit étudier des éclairages scientifiques divers sur une même question, et apprendre à les mettre en relation... ou en concurrence.

La question de la « mise à distance » se présente sous un double aspect. D'une part, il s'agit de conduire l'apprenant à prendre de la distance par rapport à son vécu et ses convictions, et les théories pédagogiques ont souvent mis l'accent sur la décontextualisation nécessaire pour acquérir des savoirs transférables. D'autre part, il est

nécessaire de s'interroger aussi sur la « bonne distance » avec les savoirs savants (une trop grande distance rend l'apprentissage impossible) et avec les questions socialement vives : si l'on est trop éloigné, la motivation pour apprendre est faible (il n'y a plus de projet social d'usage des savoirs), et si l'on est trop proche le risque est grand d'activer des conflits idéologiques.

L'étude des représentations sociales, focalisations, distorsions, défalcatons et supplémentations, prend donc une dimension particulière face aux questions socialement vives. Dans la mesure où les représentations sociales donnent des grilles de lecture des savoirs préalables ou scolaires, des informations connues, la façon dont elles sont structurées, et sur l'attitude que les sujets développent, il est possible de les rapporter à la réalité de l'objet d'enseignement. L'idée est alors de tendre vers un objectif de réintroduction des savoirs savants face à une subjectivation des savoirs préalables, souvent aidée par une forte pression médiatique dans le cadre du développement durable.

Cette démarche permet la réintroduction des savoirs manquants. Elle aboutit à une modification des représentations sociales jusqu'à ce que ces dernières tendent idéalement vers la totalité des connaissances structurées liées à l'objet. Des stratégies didactiques qui découlent de ces démarches peuvent alors être suggérées, lesquelles doivent déboucher sur une modification des apprentissages.

Vers un modèle de repositionnement didactique par les représentations sociales

Modèle général de préconisation didactique

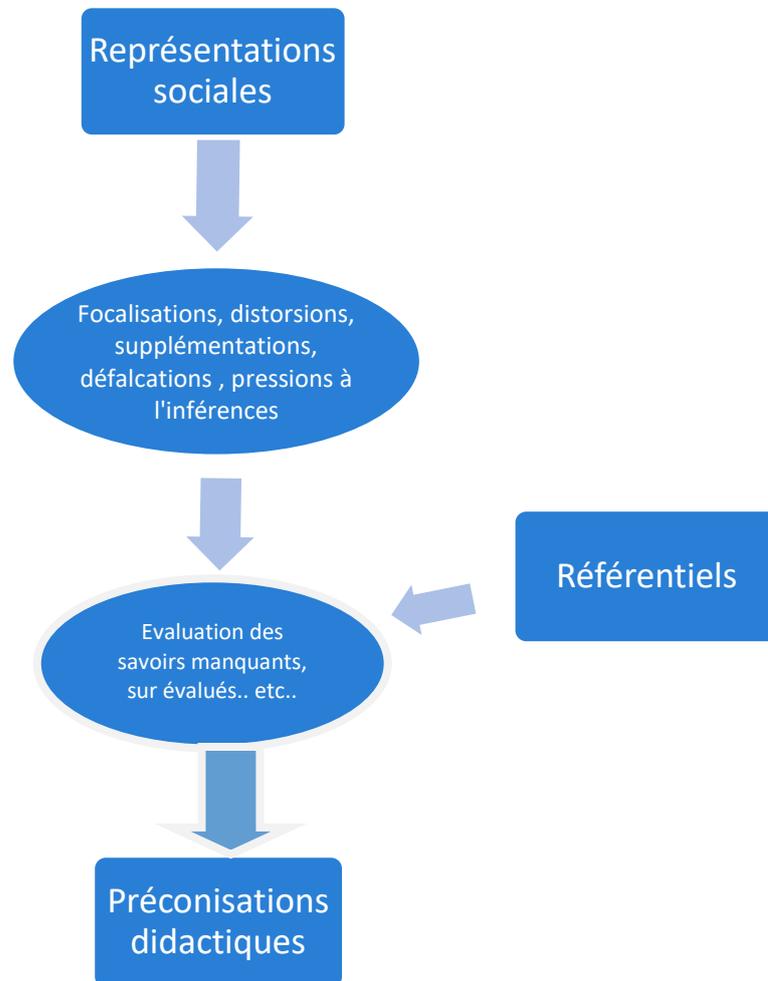
Une fois les principes épistémologiques de préconisations didactiques énoncés, comment opérer concrètement ? Comment appuyer une éducation au développement durable sur l'analyse préalable des représentations sociales ? Comment s'organisent alors les nouveaux apprentissages ? Comment alors peut-on supposer que l'on va aboutir à une modification des représentations sociales chez l'apprenant ?

L'analyse part de l'étude des représentations sociales comme analyse des savoirs préalables des apprenants. L'objectif est ensuite de repérer les focalisations, distorsions, défalcatons, suppléments et pressions à l'inférence, outils largement développés par la théorie des représentations sociales, par confrontation avec un référentiel choisis, par exemple un curriculum prescrit. Cette démarche aboutit à évaluer les savoirs manquants, sous évalués, rajoutés...etc....

Au-delà du contenu de la représentation et des savoirs à réintroduire, l'hypothèse sous-tendue est que l'analyse de la structure des représentations sociale, noyaux centraux et des périphéries, permet d'agir sur l'acquisition du savoir et d'élaborer des suggestions didactiques (Fontani et Lebatteux, 2010; Simonneaux et Legardez 2005; Legardez., 2001). Pour reprendre la réflexion épistémologique de Flament (1987), transposée vers les sciences de l'éducation, les suggestions didactiques peuvent se faire selon des règles assez strictes, tenant compte de la structure de la représentation. En effet, les éléments périphériques constituent les parties les plus accessibles pour aboutir à une transformation des savoirs. Les notions contenues dans cette périphérie sont donc celles qui sont à travailler si l'on veut, d'un point de vue didactique atteindre un objectif de complexification d'un noyau central par l'intégration de nouvelles informations dans la représentation. En définitive, les éléments périphériques peuvent jouer un rôle essentiel dans la préconisation didactique.

Partant de l'hypothèse que les représentations sociales fournissent un cadre permettant d'optimiser l'impact des préparations pédagogiques, nous proposons un modèle de repositionnement didactique résumé dans la figure ci-dessous (figure 17) :

Figure 25 : Modèle de repositionnement didactique



Démarche complète : démasquer les pressions à l'inférence et évaluer les savoirs à réintroduire

Dans le cadre de la mise en place de l'éducation au développement durable dans les filières universitaires professionnelles d'aménagement durable des territoires, les premiers résultats de l'analyse des

représentations sociales mettent en évidence les forts processus de pression à l'inférence.

Concernant le développement durable, la pression à l'inférence résumée par « il faut agir individuellement pour sauver la planète » occulte la complexité de la notion et freine l'acquisition d'un savoir complexe. Il est constaté que les changements de comportements à l'échelle individuelle, l'agir et la perspective d'avenir deviennent dominants sans être pour autant légitimés à le devenir et effacent du même coup l'ensemble des processus économique-politiques nécessaires à l'acquisition d'un savoir complet.

Nous formulons donc l'hypothèse que ces pressions à l'inférence induisent de fortes défalcatons, focalisations, distorsion et empêchent l'étudiant de posséder une vision globale des objets d'enseignement. Les pressions à l'inférence constituent donc des freins à une éducation au développement durable pleine, qu'il est alors possible de qualifier d'enseignement au développement durable. Mais leur identification, leur déverrouillage et l'identification des focalisations, distorsions, défalcatons permet à l'inverse d'être un appui à l'éducation au développement durable.

L'éducation au développement durable devient alors un enseignement au développement durable, au sens plein du terme, et il n'a pas la même fonction.

Forte de l'application de ce modèle, les études des représentations sociales du développement durable conduisent à un bilan. Celui-ci est le résultat d'une réflexion menée à partir des documents qui permettent d'identifier les focalisations, distorsions, suppléments et défalcatons. Nous dressons les principaux aspects :

1 - Il existe de très fortes focalisations du développement durable autour de la conception de l'environnement comme ressource à protéger, de l'éco-efficience (tri des déchets, photovoltaïque), de la revalorisation de l'agir individuel et de la responsabilisation citoyenne

2 - La vision du développement durable est donc très partielle, il est identifié :

- Un manque de connaissances conceptuelles liés à la notion elle-même (confirmé par des enquêtes complémentaires : par exemple le rapport Brundtland est connu par seulement 4% des étudiants).

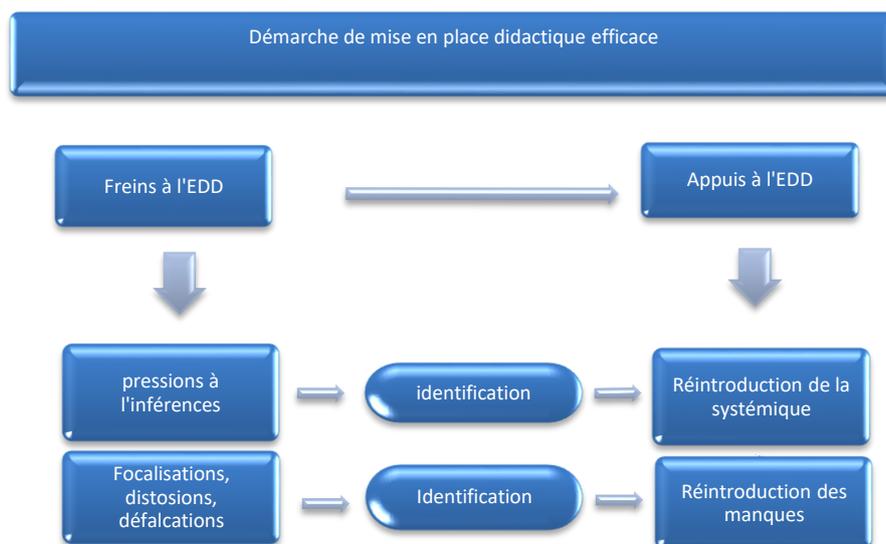
- Une incapacité à prendre en compte la complexité : le raisonnement systémique est occulté par le raisonnement simple de type « il faut agir individuellement pour sauver la planète ». Ce processus d'effacement de la complexité devant un raisonnement apparemment évident est appelé dans la théorie des représentations sociales « pression à l'inférence ». Les pressions à l'inférence sont nombreuses concernant le développement durable.
- Une non prise en compte des aspects politiques (rôle de l'ordre international dans la genèse de la notion, problèmes de souveraineté nationale, de coopération) et contextuels (enjeux - notamment militaires-, rôle des banques mondiales).
- Une non prise en compte des aspects économiques (histoire économique notamment, puis crises) et de la complexité du système de production (croissance, industries, énergies, productivité...).
- Une incapacité à prendre en compte la temporalité dans sa dimension concrète. Notamment la notion d'avenir liée à celle de danger est très floue et reste très abstraite. Sous cette forme, la temporalité présente encore une des caractéristiques des pressions à l'inférence liée à la notion de développement durable. Elles minimisent les véritables raisonnements diachroniques et systémiques.
- Une absence de connaissances concernant les procédures institutionnelles mises en place dans le cadre du développement durable. Cela occulte également son aspect fortement programmatique et ses conséquences en termes d'organisation bureaucratique-évaluative. Cette constatation amène directement à une sous-évaluation des changements institutionnels et des nouvelles logiques sociétales qui en découlent. (Rumpala, 2010).
- Une présence d'un certain ethnocentrisme qui implique la disparition pure et simple de toutes les notions liées aux problématiques des pays du sud (croissance démographique, insuffisance alimentaire, salubrité...).

3 - Les notions qui doivent être réintroduites, ne peuvent parfois pas l'être directement, elles se heurteraient directement au noyau central, et n'aboutiraient pas à une modification des savoirs de l'apprenant. Il s'agirait alors d'un enseignement peu efficient. Il doit donc être mis en place une stratégie permettant d'approcher en premier lieu les périphéries proches pour transformer ensuite le noyau central.

Des préconisations à l'efficience : faire intervenir la périphérie proche pour transformer la représentation

Il convient alors de rappeler brièvement les processus de transformation des représentations sociales sur lequel le travail didactique va s'élaborer. Abric (1994) énonce que le noyau central composé à partir d'informations sélectionnées et décontextualisées revêt un statut d'évidence et constitue un élément stable. Les éléments périphériques constituent les parties les plus accessibles des représentations et Flament (1987) rappelle qu'agir sur les éléments périphériques permet d'intervenir sur le noyau central. Les notions contenues dans cette périphérie sont donc celles qui sont à travailler si l'on veut, d'un point de vue didactique atteindre un objectif de modification d'un noyau central par l'intégration de nouvelles informations dans la représentation. En définitive, les éléments périphériques peuvent jouer un rôle essentiel dans la préconisation didactique. Leur pondération (en fréquence) et leur position (proche) vis-à-vis du noyau central vont déterminer les notions qui nécessitent d'être mobilisées. Ces notions sont visibles sur les graphes de représentations sociales. C'est par cette démarche que des notions plutôt que d'autres sont sélectionnées pour proposer des stratégies didactiques qui peuvent être efficaces, c'est-à-dire susceptibles de transformer le noyau central de la représentation et d'aboutir à l'acquisition de savoirs complexes.

Figure 26 : Démarche didactique de mise en place de l'éducation au développement durable vers un véritable enseignement



Une fois les savoirs manquants identifiés, il reste à savoir quelles notions peuvent être avancées, susceptibles de modifier le noyau de la représentation. Flament (1987) insiste sur le rôle des éléments périphériques. Ceux qui se trouvent proches du noyau central déterminent les notions qui nécessitent d'être mobilisées. Cette démarche permet une sélection des items qui doivent être développés dans les enseignements, et l'ensemble des informations peuvent être consignées sous forme de tableau.

Figure 27 : Exemple de fiche de suggestions didactiques concernant le développement durable

Notion à enseigner	Développement durable
Pression à l'inférence identifiée	« Il faut agir individuellement pour sauver la planète »
Focalisations identifiées	l'échelle individuelle, l'agir, la perspective d'avenir, l'éco-efficience (tri déchets..), responsabilisation citoyenne
Notions périphériques à faire intervenir pour déverrouiller la pression à l'inférence	Réfléchir à : Écologie, Responsabilité, Remise en cause/ alternative, Consommer autrement, Commerce /marketing, Dangers (orientations à préciser dans des fiches annexes)
Identification des savoirs manquants à réintroduire dans l'enseignement	Histoire du développement durable dans sa complexité politico-économique Contexte politique: Ordre international, problèmes de souveraineté nationale, coopération, enjeux politiques Contexte économique: histoire économique, système de production (croissance, industries, énergies, productivité) Établir les effets de causes à conséquences, temporalités concrètes, étude des lieux ((transports, services, territoires, patrimoine, biodiversité, ressources) Procédures institutionnelles, textes et nouvelles logiques sociétales qui en découlent Réintroduire les problématiques d'autres pays : croissance démographique, insuffisance alimentaire, salubrité / textes et procédures / réalités d'applications Incidence du développement durable sur l'organisation sociale (associations, engagement, gouvernance, écocitoyenneté, recherche formation.)

Exercice pratique 4 : Etablir des préconisations didactiques par l'étude des représentations sociales

Temps indicatif : 4 heures

Question 1 : Vous vous placez maintenant dans le cadre de l'enseignement formel, choisissez le niveau qui vous correspond le mieux, d'une classe de l'école primaire à un diplôme universitaire. Quel(s) corpus de référence pouvez-vous alors utiliser ? Comment le constituez-vous ?

Question 2 : Avec l'ancien corpus de réponses sur le patrimoine local (en considérant, que c'est votre classe qui a répondu), analysez les pressions à l'inférence qui posent problèmes. Dites pourquoi.

Question 3 : Argumentez, à l'aide des distorsions, focalisations, suppléments, défalcation pour une proposition d'enseignement à mettre en place. Produisez une fiche type de préconisations didactiques

Question 4 : Vous savez que les notions qui peuvent influencer les acquis des élèves/étudiants, sont celles qui font partie de la première périphérie. Quelles sont ces notions ? Imaginez comment vous pourriez les mobiliser. Emettez des propositions.

Question 5 : Quels sont alors vos objectifs dans les propositions que vous formulez ?

TROISIEME PARTIE : ETUDES DE CAS : LES MODELES COMPARATIFS

L'ANALYSE DIACHRONIQUE (AVANT ET APRES UN ENSEIGNEMENT) POUR ANALYSER UNE ACTION EDUCATIVE (ET LA MODIFIER)

Ce chapitre montre comment peuvent être utilisées les représentations sociales dans le cadre d'un enseignement pour évaluer les acquisitions au cours de cet enseignement. Les représentations sociales des étudiants sur un objet d'enseignement sont alors utilisées avant et après le dit enseignement, afin de les comparer. Puis fort de cette démarche, ce chapitre montre l'importance que présente une posture d'objectivation, et d'utilisation de référentiels scientifique dans un cadre institutionnel. Il propose aussi un outil de repositionnement didactique de nature quantitative et reproductible face à cette posture, lequel est réinvesti ici, dans un objectif de repositionnement théorique et didactique du développement rural et des aménagements durables face aux enjeux des territoires.

Problématique de l'enseignement de la géographie rurale à l'université et mobilisation des représentations sociales

L'étude qui suit, s'insère dans le projet ANR « Education au développement durable appuis et obstacles » (2009-2012), qui étudie, entre autres, les modalités de l'insertion du développement durable dans les formations universitaires. Or, pour une part, les projets d'éducation au développement durable vont trouver leur cohérence à travers la notion de valorisation de l'espace. Le territoire rural tient ici une place particulière du fait de la « fonction environnementale » qui lui a été récemment conférée et de son tissu associatif dynamique dans l'éducation relative à l'environnement. En outre, il redéfinit une partie de son identité et une part de ses activités sur la base communicationnelle du développement durable, impliquant l'éducation comme base normative. Le territoire rural devient alors un

enjeu pédagogique au même titre que l'éducation au développement durable, même s'il n'en représente qu'une partie.

Dans ce cadre, l'enseignement de la géographie a été exploré et a fait apparaître un certain nombre de problèmes liés à certains aspects de temporalité et de systémique (Vergnolle-Mainard et Tutiaux-Guillon, 2010). Face à ce constat, les représentations sociales ont été mobilisées à la fois à visée diagnostique et à visée de résolution de problèmes. L'exemple qui suit constitue une de ces études et est représentatif de la situation la plus souvent constatée. L'exemple s'appuie sur un corpus composé de 45 étudiants en master de géographie en 2010 à l'Université de Provence. Le questionnaire est passé dans le cadre du module d'enseignement de la géographie rurale (24 h). Pour appréhender la question des espaces ruraux, la question ouverte « Quels mots ou quelles phrases vous viennent à l'esprit quand vous pensez « aux espaces ruraux » a été posée. Ces questionnaires ont été posés en début de formation pour évaluer les savoirs préalables étudiants, mais aussi immédiatement en fin de formation, à visée évaluative des savoirs transmis.

Etude diachronique (avant et après un enseignement) et identification d'un problème : exemple de la géographie rurale

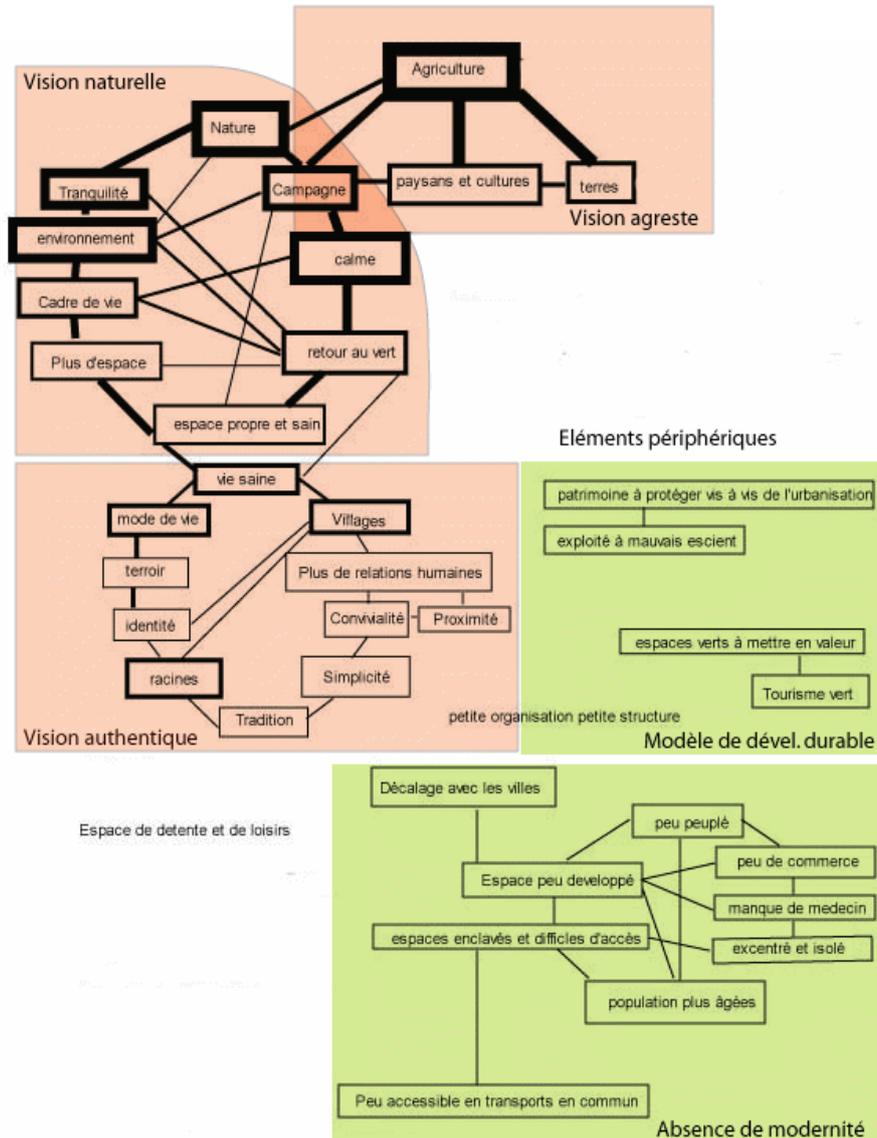
La représentation sociale des espaces ruraux en début de formation du master de géographie propose une structuration du noyau central autour de trois aspects, mais une idée centrale, celle de la campagne idéalisée. La campagne est idéalisée dans sa dimension naturelle (nature-environnement) et de l'aménité de ses cadres de vies (calme, espace, propre, sain...), mais aussi dans sa dimension sociale d'authenticité (convivialité, simplicité, terroirs, traditions). L'authenticité renvoie à un modèle ancien rêvé symbolisé par le village. Elle est liée aux notions de racines et d'identité. Ces deux aspects de la campagne idéalisée sont reliés par une idée de vie saine et de retour au vert. Le troisième aspect contenu dans le noyau central relève de la sensation de la prégnance de la fonction agricole dans les espaces ruraux, laquelle est reliée aux terres, aux paysans et aux cultures. La fonction agricole revêt la forme rêvée de la petite unité productive familiale.

Le noyau central ainsi exprimé par les étudiants est effectivement conforme au renversement de sensibilité envers la campagne qui s'est opéré au début des années soixante (Jollivet, 1978 ; Hervieu et Léger, 1979; Frémont, 1981) et qui se poursuit toujours. L'absence de « modernité » qui entachait la campagne au début du siècle se transforme petit à petit en modèle d'authenticité de plus en plus positif (Raymond, 2004). On retrouve ce schéma dans le noyau central des représentations sociales estudiantines en 2010. Il côtoie, en marge, un modèle persistant d'isolement et de manque de modernité de la campagne (peu développé, difficiles d'accès, peu de commerces, manque de médecins...) que l'on identifie dans la périphérie non connectée.

Au-delà de cette constatation, quelques éléments périphériques complètement dissociés du noyau central et dissociés entre eux apparaissent. Cette dispersion montre qu'il n'y a pas de vision systémique qui se dessine dans l'appréhension des espaces ruraux, d'aucune sorte que ce soit et que le processus d'objectivation est très fort. Parmi les éléments périphériques, quelques allusions aux modèles de développement durable, tels que le patrimoine à protéger vis-à-vis de l'urbanisation ou le tourisme vert apparaissent.

Figure 28 : Représentations sociales des espaces ruraux des étudiants en master de géographie avant la formation. (schéma interprétatif)

Noyau central : la campagne idéalisée



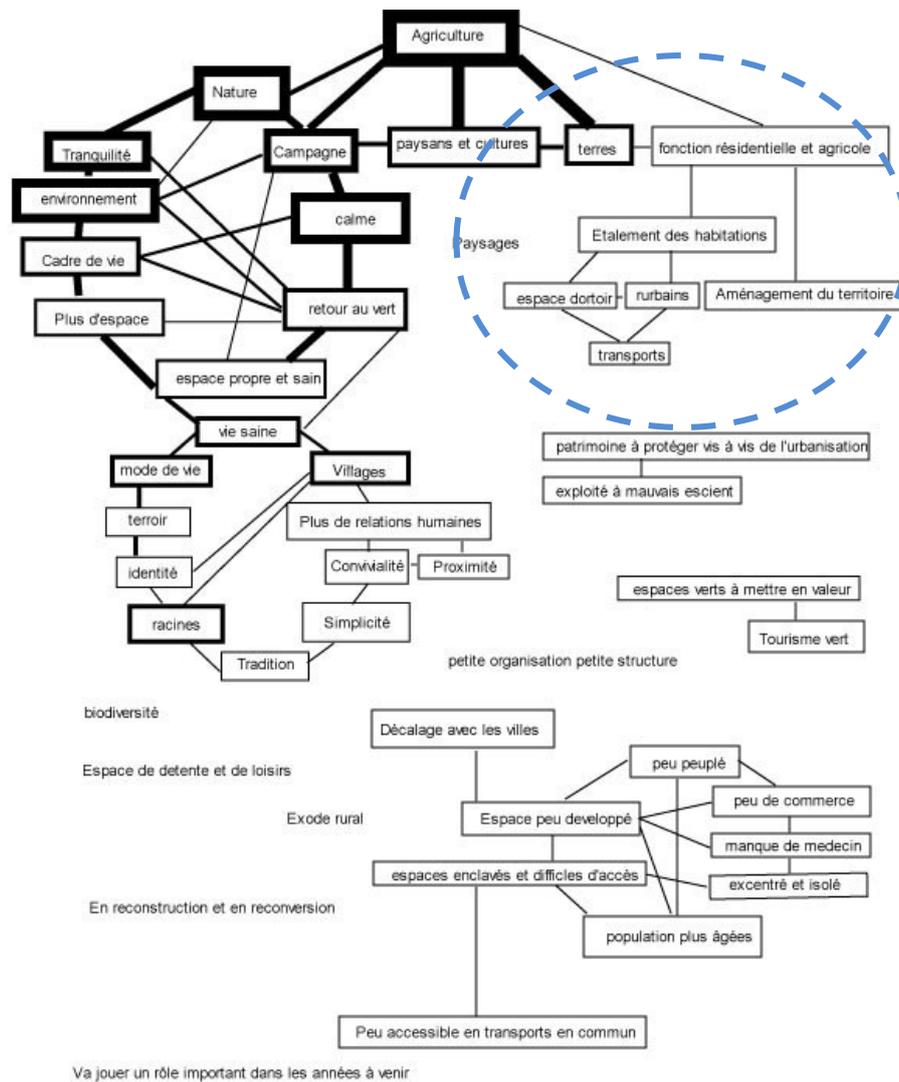
Les représentations sociales après la formation ont peu varié (figure 30). On retrouve la même structuration du noyau central avec l'idée

centrale de la campagne idéalisée. La seule différence notable est l'intégration de quelques notions supplémentaires (cercle de repérage aux contours en tirets) dans la périphérie, qui montre que la fonctionnalité résidentielle des espaces ruraux a été repérée impliquant la question des problèmes et de l'aménagement de la périurbanité.

Face à cette étude, on peut considérer que l'enseignement n'a eu que peu d'effets. Rapporté aux heures d'enseignement effectuées, les informations réellement intégrées sont peu nombreuses, car elles se sont fortement heurtées à une vision ou « idées reçues » liées à la campagne, à son caractère naturel et agreste fortement rêvé. La campagne idéalisée par les étudiants géographes peut donc, en regard de la théorie des représentations sociales être considérée comme une focalisation. Les focalisations sont les thématiques sur lesquelles les savoirs se concentrent, au détriment d'autres, lesquels deviennent alors occultés. Pascal Moliner (1996) précise que les focalisations empêchent ainsi les individus de posséder une vision globale de l'objet, ici l'espace rural, et gêne l'acquisition de nouveaux savoirs plus complexes.

Par ailleurs, les résultats montrent que l'enseignement dispensé, tel qu'il est conçu, ne permet pas de répondre aux objectifs d'une éducation citoyenne à visée délibératrice ou à visée émancipatrice critique, en ce sens que la représentation sociale n'acquiert pas en fin de formation une structure systémique, visualisable par des liens multiples entre les occurrences. Les connaissances acquises en fin de formation sur la géographie rurale sont donc focalisées, simples (par opposition à la complexité), et peu mobilisables pour une analyse de l'espace dans des dimensions complexes, analytiques, délibératives ou critiques.

Figure 29 : Représentations sociales des espaces ruraux des étudiants en master de géographie après la formation



Face à ce problème, un travail didactique visant à donner une vision systémique de l'espace rural et à réintroduire les savoirs savants complexes a été entrepris. Ce travail s'est effectué à partir de l'analyse des éléments focalisés des représentations sociales, considéré comme

des freins à l'acquisition de nouvelles connaissances (Barthes, 2011, Barthes et Legardez, 2011). Puis l'enseignement du module a été modifié en fonction des problématiques soulevées, et l'évaluation des représentations sociales faites à nouveau l'année suivante.

Repositionnement didactique pour gagner en efficacité et donner une vision systémique de l'espace rural

Les focalisations sont les thématiques sur lesquelles les savoirs se concentrent, au détriment d'autres, lesquels deviennent alors occultés. Savoirs survalorisés et savoirs occultés par les focalisations doivent idéalement constituer ensemble le référentiel complet de l'objet d'enseignement. Les focalisations s'associent à des processus d'effacement de la complexité vis à vis de raisonnements simples apparemment évidents appelés pressions à l'inférence. Par exemple « Il faut trier les déchets pour sauver la planète » constitue une pression à l'inférence du développement durable, comme « Le rural propose un mode de vie sain et authentique » l'est pour les espaces ruraux. La confrontation des représentations sociales avec des référentiels savants liés à l'enseignement aboutit à l'identification des focalisations et des pressions à l'inférence. Par ricochet, les focalisations amènent à rechercher les savoirs manquants (les défalcations), sous évalués (les distorsions), supplémentés (ce qui est rajouté), tandis que les pressions à l'inférence permettent de réintroduire la complexité systémique supposée des référentiels, condition préalable à une position citoyenne et un choix critique. A ce stade, la réintroduction des savoirs manquants ou sous évalués et des raisonnements systémiques est idéalement supposée aboutir à une connaissance complète vis-à-vis du référentiel de l'objet d'enseignement. Ici, le référentiel est constitué par l'enseignant par sélection de 41 articles jugés significatifs de la discipline géographique et 2 références institutionnelles (DATAR) sur le sujet. Les référentiels sont soumis à un calcul d'occurrences lexicales réalisé par le logiciel Timmy Miner. Les occurrences sont rapportées aux représentations sociales en termes de rang d'importance des mots fait apparaître les défalcations, distorsions, supplémentations, focalisations.

Figure 30 : Confrontations des référentiels et des représentations sociales des espaces ruraux (Corpus 45 étudiants master géographie 2010)

	43 référentiels cumulés
Focalisations	Campagne idéalisée dans sa dimension naturelle, sa dimension sociale d'authenticité, Fonction agreste fortement valorisée en lien avec la terre et l'exploitation fermière
Défalcation	Rapports global-local, Mondialisation, Changement structurel, Organisation des territoires, crises, mutations, fragile, retard, inégalité Polymorphie rurale Tertiariation des économies, commerces, services, équipements, économie, industrie Périurbanisation, mobilité, transports, fonction résidentielles, conséquences paysagères Sociétés rurales, conflits d'usages, appropriation, enjeux Politique, pouvoir, institutions, rapports villes-campagnes
Supplémentation	Convivialité, relations humaines, retour aux sources, mode de vie authentique, simplicité, calme, espace propre et sain, cadre de vie
Distorsion (forte sous-évaluation)	Fonctionnalités diverses, Fonction de nature, fonction touristique, détente, loisirs Développement local, terroirs, patrimoine, ressource, identité, Adaptation, innovation, modernité, développement durable

Si les supplémentations paraissent logiques (campagnes idéalisées), le traitement montre clairement les défalcations et distorsions.

Des stratégies didactiques peuvent alors être suggérées, s'appuyant sur la théorie des transformations des représentations sociales. Les notions contenues dans cette périphérie sont donc celles qui sont à travailler si l'on veut, - d'un point de vue didactique -, atteindre un objectif de modification d'un noyau central. En définitive, les éléments périphériques jouent un rôle essentiel dans la stratégie didactique. Leur pondération (en fréquence) et leur position (plus ou moins proche) vis-à-vis du noyau central vont déterminer les notions qui nécessitent d'être mobilisées. C'est par cette démarche que des notions plutôt que d'autres sont sélectionnées pour proposer des stratégies didactiques, même si elles ne paraissent pas évidentes. L'ensemble donne lieu à une fiche de propositions à discuter par les enseignants susceptibles d'être concernés.

Figure 31: Fiche de propositions pour un enseignement de la géographie rurale, susceptible d'introduire les problématiques actuelles de développement rural-développement local

Notion à enseigner	Enjeux des espaces ruraux
Pression à l'inférence identifiée	« Le rural propose un mode de vie sain et authentique»
Focalisations identifiées	Nature, tranquillité, terroirs, convivialité, cadre de vie
Notions périphériques à faire intervenir pour déverrouiller la pression à l'inférence	Terres agricoles, fonctions résidentielles, équipements, mobilités, services, paysages, développement durable, nuisance, populations captives
Identification des savoirs manquants à réintroduire dans l'enseignement	<p>Systemique mondiale/locale concernant la situation des milieux ruraux- contexte concurrentiels- systèmes de dépendances</p> <p>Histoire des ruralités dans leur complexité politico-économique</p> <p>Péri urbanisations et conséquences</p> <p>Rétablir la multifonctionnalité des espaces ruraux, résidentiels, récréatifs, agricoles, fonction de nature...</p> <p>Rétablir la complexité des situations et les problématiques locales (rural isolé, ouvrier, périurbain.. etc...)</p> <p>Rétablir les processus de tertiarisation des économies dans les ruralités</p> <p>Politiques de développement local et conséquences politiques nationales et effets sur les ruralités.</p>

Le repositionnement didactique ainsi formulé permet de proposer une base de structuration de l'enseignement des espaces ruraux. Les notions périphériques à faire intervenir ont fait l'objet d'un travail incluant un dossier à étudier sur chacune d'entre elles. Ces dossiers devaient être résumés et une prise de position était demandée à l'étudiant (9 dissertations à remettre). A la suite de quoi un exposé court (10 mn) était fait par l'enseignant, suivi d'un débat dirigé. (Prises de note et compte rendus demandés aux étudiants). La structure initiale du cours a été diffusée auprès des étudiants pendant le temps d'enseignement mais n'a pas été véritablement enseignée. Il était indiqué que cette structure devait être apprise. La démarche a demandé 27 heures, au lieu de 24 initialement prévues.

Une nouvelle analyse des représentations sociales après repositionnement didactique

Une analyse des représentations sociales a été à nouveau réalisée en fin de formation et elles montrent alors une transformation du noyau vers une posture plus systémique.

Les résultats s'ils restent encore à parfaire, montrent cependant un affaiblissement des focalisations et une augmentation du nombre de mots acquis. Cela correspond clairement à une hausse significative des informations acquises. Les espaces ruraux s'insèrent dans un contexte (exode rural, crise agricole, tertiarisation des économies, mondialisation renaissance rurale) et les enjeux sont identifiés (ressources, paysages, périurbanisation, aménagement.....). Par ailleurs, le nombre de liaisons faites entre les notions est plus important, allant jusqu'à montrer une structure relativement systémique. Cela indique, conformément à l'affaiblissement des focalisations, que les étudiants sont susceptibles d'entrer dans une structure de pensée plus complexe, et donc d'aborder des raisonnements multiples voire critiques. Le processus d'ancrage peut se faire sur de bonnes bases.

La méthode des représentations sociales, si elle s'appuie sur un protocole méthodologique clair et précis, permet une étude diachronique pré et post enseignement, et d'en tirer quelques éléments d'analyses vis-à-vis du cours dispensé. Cependant, la méthode n'a d'utilité que si les finalités sont explicitement formulées, à l'exemple de la posture prise dans ce travail. En effet, il a été estimé, conformément à la discipline, qu'une posture complexe, systémique et dynamique est un enjeu de l'enseignement. Outre l'appréhension de la complexité des espaces, cette posture sous-tend un objectif d'éducation citoyenne et au choix critique et tend vers l'idée de l'émancipation et d'autonomisation de l'apprenant (Tutiaux-Guillon, 2007). La proposition didactique s'oriente donc vers l'obtention des représentations sociales qui tendent vers une structure systémique (items et liens nombreux). Des efforts restent cependant à fournir en particulier dans le champ de l'épistémologie des savoirs et dans celui des référentiels et leur légitimité, afin que la transposition du modèle d'analyse gagne en robustesse.

Distanciation critique vis à vis du travail

Le choix du corpus de référence est une opération complexe, puisqu'il doit lui-même s'extraire des focalisations personnelles, ce qui est difficile en réalité. Il faudrait, pour que les résultats soient sans appel, utiliser la totalité des références, ce qui s'avère impossible d'un point de vue matériel.

Il a donc fallu, pour faire ce qui a paru le plus juste, opérer en deux temps. Les articles ont été choisis pour répondre strictement aux critères suivants: ils doivent avoir fait l'objet d'une analyse diachronique basée sur des éléments statistiques, la période s'étend de 1989 à 2009 (de la chute du mur de Berlin à l'accélération des processus libéraux). Ils doivent tenter d'analyser le lien entre le mondial et le local, ils doivent s'attacher à l'analyse d'un territoire méditerranéo-alpin. A titre d'exemples, quelques un de ces articles (Ferrier, 1983) (Piveteau, 1995); (De Rosnay, 1995); (Bailly, 2001, p.53); (Torricelli, 2001); (Clouet, 2002) etc..... jusqu'en 2011....A ces articles a été rajouté le document de la DATAR, référentiel considéré comme tel dans la communauté des ruralistes.

A partir de ce premier corpus, un traitement a été réalisé. Dans un second temps, d'autres articles ont été intégrés, souvent à titre de précision sur quelques points. (exemple: la périurbanisation). Ils ne changent pas la vision d'ensemble donné par le premier traitement, mais le précisent, par un changement d'échelle. Le référentiel ainsi constitué- au total 43 textes- limite les risques liés aux choix d'articles, même s'il reste imparfait.

Les références aux lieux sont ensuite enlevées pour une meilleure lecture des résultats, mais cela provoque une uniformisation des processus (donc enlève les spécificités) sur toute la zone méditerranéo-alpine. En conséquence, si tous les processus semblent avoir été représentés, tous les lieux ne l'ont pas été, avec les imperfections que cela peut engendrer.

Enfin, et dernière critique, les traitements incluent une opération de recodage, qui comporte les mêmes problèmes que ceux exposés précédemment, dans le cas de l'analyse des enjeux de l'éducation au développement durable.

Un point sur la question des « bons gestes » et des aménagements durables : exemple du covoiturage et de l'écocitoyenneté

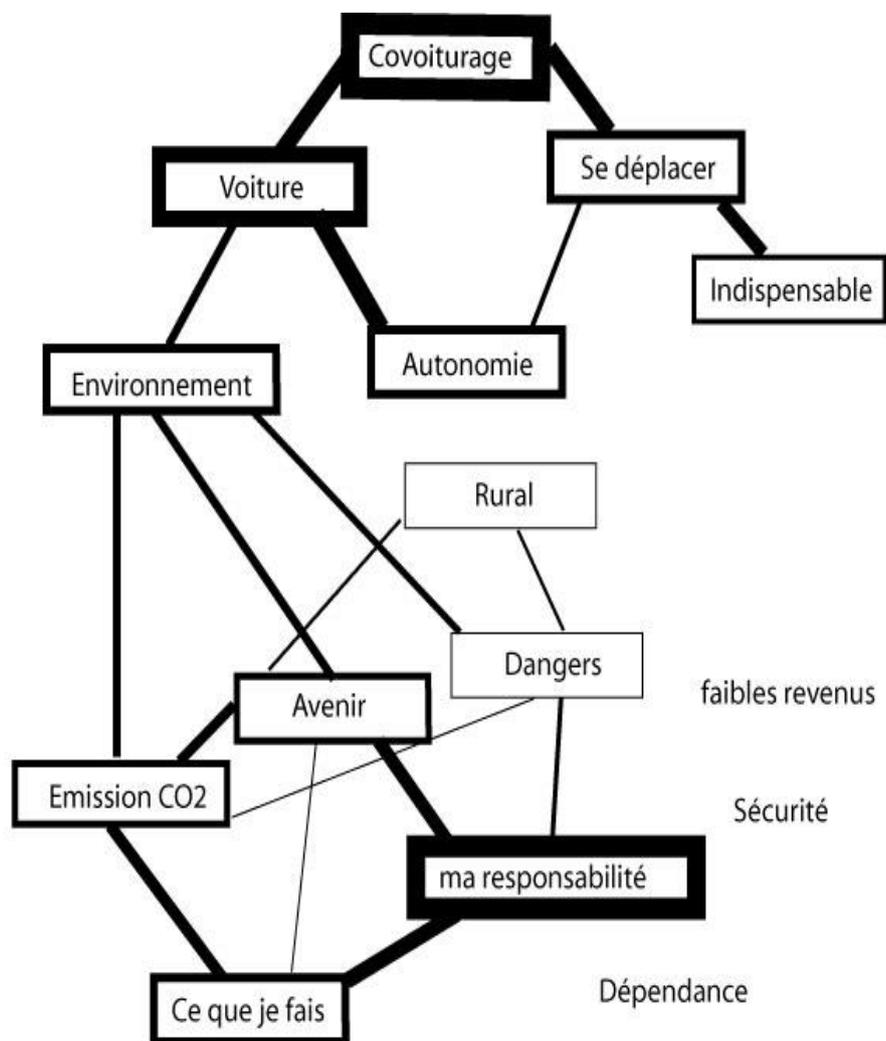
L'hypothèse est posée que le territoire est marqueur des contradictions produites par le système économique-social, lequel va à l'encontre de l'idée de son maintien dans un équilibre durable. En effet, l'extension résidentielle dans les ruralités doit être considérée comme le résultat d'un processus d'évolution de cette nature, tant les espaces ruraux connaissent une forte pression liée à un foncier moins coûteux et à la concentration de l'emploi urbain. Les espaces encore vierges sont convoités pour une exploitation de plus en plus intense et rationnelle, nécessaire dans le cadre économique actuel. Le développement durable est une forme rationalisante des dégâts provoqués par la mondialisation⁷, une façon de continuer sur la même voie, de façon plus judicieuse. L'extension résidentielle peut continuer à grignoter les paysages ruraux, les emplois peuvent continuer à se concentrer sur les villes, mais le covoiturage, une des formes d'aménagement durable très fortement étudiée par les étudiants interrogés, rationalise les déplacements générés tout en reportant la responsabilité sur la population civile.

Les enjeux du développement durable sont donc puissants et s'accommodent d'une éducation au développement durable « aux bons gestes » individuellement très valorisante, puisqu'on sauve la planète, mais qui inhibe les réflexions structurelles du développement rural.

Cet état des faits trouve illustration dans les représentations sociales des covoitureurs soumis à une sensibilisation publique des « bons gestes ». L'exemple des représentations sociales des covoitureurs est particulièrement parlant

⁷ La mondialisation est définie ici comme la mise en relation de différents ensembles géographiques par un processus historique d'extension progressive du système capitaliste dans l'espace mondial.

Figure 33: Représentation sociale des covoitureurs fréquents économiquement aisés (n=26 groupe obtenu par AFC sur 858 individus par questionnaire comportemental)



Quand la question d'évocation spontanée « quels sont les mots ou phrases qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au covoiturage », il est net qu'il existe un lien fort entre la « voiture » et « l'autonomie ». Pour les ménages à bas revenus la dépendance n'est

pas liée à la voiture, mais aux faibles revenus et au caractère rural du département. Dans le même ordre d'idée, pour les covoitureurs à revenus confortables, l'autonomie est ce qu'il convient de conserver, et pour ce faire ils souhaitent donc, dans les opérations de covoiturage, être conducteur seulement. La dépendance est ce qu'il convient d'éviter (j'évite trop de frais en invitant des covoitureurs à me rejoindre) tout en sauvegardant au mieux la conscience environnementale. Le mot « environnement » est paradoxalement lié à la voiture (puisque'il y a covoiturage, l'environnement est sauvegardé), mais surtout à « avenir » puis par ricochet à « votre responsabilité » (cela donne : « sauvegardez l'environnement, covoiturez ! »). Ce chaînon permet de s'inscrire confortablement dans la démarche de covoiturage, avec un arrière-plan moral associé à une idée de bonne conscience environnementale.

Or, répondre aux pressions contradictoires du développement durable et de la croissance économique en matière de mobilité exige la rationalisation des coûts secondaires de production avec l'instauration de nouveaux services écomobiles, comme le covoiturage, mais sans en prendre la responsabilité. Cette position est pour le moins périlleuse, puisqu'elle implique à la fois un désengagement institutionnel (pas de transports publics) et une nécessité de rationalisation des transports. Elle implique un transfert de responsabilité sur l'individu et donc une modification significative des comportements individuels. Les programmes d'éducation au développement durable sont donc conçus pour obtenir un tel résultat et l'enjeu social que représente le développement durable apparaît comme fondamental, puisqu'il s'agit de sauver la planète et donc en retour de se positionner comme responsable à titre individuel et collectif à cet état de fait. A partir de la formulation d'un problème environnemental très global, on arrive à un engagement de la responsabilité individuelle, puis à une inflexion des comportements relativement normative. Le passage de l'un à l'autre implique nécessairement un certain nombre de focalisations et de pressions à l'inférence.

Dans sa version étudiante, l'éducation au développement durable prend une forme gestionnaire et consiste par exemple à savoir quelles démarches effectuer pour mettre en place un service de covoiturage et les actions de sensibilisation publique qui sont nécessaires. Si l'éducation au développement durable sous cette forme aboutit à connaître les bons gestes, elle permet aussi d'acquérir des savoir-faire

concernant leur promotion et les démarches procédurales qui lui sont associées. En aucun cas, la question des enjeux réels n'est abordée, en dehors de l'idée de sauvegarde de la planète.

Ces démarches d'éducation au développement durable dans leur version réductrice aux bons gestes, donnent donc lieu, même à l'université et dans des filières spécialisées, à une confusion des enjeux territoriaux et du développement durable des territoires. En effet, la chaîne croissance économique-effets de territoires-développement durable- crise identitaire de la ruralité n'est jamais évoquée. Le territoire rural n'apparaît dans les programmes éducatifs que comme une dépendance vis à vis des déplacements. L'enjeu économique du développement durable n'apparaît pas, la question identitaire non plus, et lorsque qu'il s'agit du développement durable, elle n'apparaît que pour valoriser une ressource (terroirs, patrimoine). Le message se concentre exclusivement sur la responsabilité individuelle sur le registre comportemental, avec une obligation morale, ayant pour préalable indispensable la voiture, génératrice d'autonomie.

Or, si cette posture peut s'envisager dans le cadre d'une sensibilisation publique, elle ne peut se concevoir seule pour un véritable enseignement universitaire. En effet, se posent ici à nouveau les problématiques de légitimité des savoirs liés à des questions socialement vives et les risques de dérives relativistes et normatives évoquées au second chapitre.

Face à cette situation, l'éducation au développement durable des espaces ruraux doit tendre à réintroduire les savoirs savants qui ont trait, ici, à la géographie rurale. Les études diachroniques du territoire menées par la communauté des géographes ruralistes constituent un référentiel des évolutions diachroniques rurales et une objectivation des réalités de terrains. Les enseignements universitaires, fussent-ils professionnalisants, doivent se les réapproprier. Ils doivent tendre à revaloriser ces savoirs savants et à les remobiliser dans le cadre des enseignements au développement durable des territoires ruraux, lesquels sont susceptibles alors de former des étudiants qui souhaitent aboutir à des positions d'expertise.

Notre ambition n'est pas ici de parvenir à des propositions didactiques abouties. Elle tente d'amorcer une réflexion autour des savoirs savants

de la géographie rurale sous leur forme systémique et d'en proposer une transposition didactique dans le cadre de l'introduction de l'enseignement au développement durable des filières professionnelles d'aménagement durable des territoires ruraux.

La posture ici défendue est celle d'une éducation au développement durable qui ne se cantonne ni aux seuls bons gestes, ni au projet de territoire utilitariste, mais qui permet aussi d'appréhender globalement les enjeux du développement rural. Elle devient alors un véritable enseignement au développement durable.

Ainsi donc, éviter les dérives relativistes et normatives potentielles que l'enseignement universitaire peut prendre face à l'injonction du développement durable constitue une première hypothèse forte de travail. Or, légitimer un enseignement universitaire lors de l'introduction d'une question socialement vive doit tendre à s'appuyer sur les savoirs savants, donc sur une série de références savantes validées.

L'éducation au développement durable des espaces ruraux doit donc, en ce sens et au moins dans un premier temps, s'appuyer sur les référentiels de la géographie rurale. Pour autant, il ne faut pas perdre de vue que cette démarche cherche à intégrer deux tâches qui paraissent fondamentales : la mise en relation des objets d'études entre eux et leur mise en perspective temporelle. Cela suppose de relier les éléments pour les placer dans un assemblage systémique plus vaste.

Cette posture se veut avant tout une réflexion face aux dérives déjà fréquemment constatées et leur corollaire qui consiste à réaffirmer les rôles des savoirs savants mis en relation et en perspectives. Cette posture a aussi pour ambition de permettre de passer d'une éducation au développement durable qui se cantonne à des faits isolés à un véritable enseignement au développement durable permettant d'appréhender globalement les enjeux sociétaux face à ceux du développement rural

Il s'agit ici, non pas de finaliser une transposition didactique dans le cadre de l'introduction de l'enseignement au développement durable des filières professionnelles d'aménagement durable des territoires ruraux. Il s'agit plutôt d'amorcer des pistes par la réintroduction des savoirs savants de la géographie rurale sous leur forme systémique

afin d'éviter les dérives relativistes de l'introduction dans les curricula de l'éducation au développement durable.

Pour ce faire, nous reprenons les éléments méthodologiques explicités dans le cadre du traitement d'une question socialement vive et qui implique l'analyse des représentations sociales estudiantines et enseignantes et des indications données par les outils de confrontation. A partir de cette analyse sont extraits des documents de travail (constitués par le bilan des focalisations, défalcations, supplémentations, distorsions, puis par une fiche de propositions). C'est à partir de ceux-ci que peut être soumise une première réflexion (collective ou individuelle) puis un essai de propositions didactiques plus fourni et approfondi peut être formulé. Ces propositions sont destinées à être discutées dans le cadre d'un repositionnement de l'éducation au développement durable vers un véritable enseignement au développement durable dans les filières universitaires professionnelles d'aménagement des territoires ruraux. Il met avant tout en valeur les facteurs de mises en relations temporelles et spatiales des différents éléments impliqués de façon un peu schématique et laisse les aspects plus descriptifs de côté. Car si les aspects descriptifs n'ont pas vocation à être évacués, l'accent porte surtout sur les savoirs souvent occultés à réintroduire dans le cadre d'un raisonnement systémique nécessaire à l'appréhension globale des situations.

L'objectif est avant tout que les étudiants soient susceptibles d'appréhender les enjeux des aménagements durables des espaces ruraux à la fin d'une formation de licence professionnelle d'aménagement des territoires ruraux, et d'en comprendre les ressorts spatiaux et sociétaux. Ces enseignements peuvent venir en compléments des modules à visée gestionnaire ou technique, liés à la normalisation procédurale du développement durable. L'acquisition de ses savoirs est susceptible d'insérer les étudiants dans un ensemble plus vaste qui n'est pas à seule visée utilitariste. Nous n'entrons pas dans le cadre de cet écrit dans les détails de la construction didactique qui suit, ce n'est pas l'objet ici, mais le travail a été réalisé sur deux années successives avec à chaque fois une analyse diachronique des savoirs acquis avec les outils des représentations sociales. Il a été noté des avancées dans les acquis des élèves, mais aussi des échecs. C'est-à-dire que des préconisations didactiques ont été parfois appliquées,

mais elles n'ont pas eu d'effets sur les étudiants et la forme proposée est alors à re-réfléchir.

LES REPRESENTATIONS SOCIALES COMME METHODE DE COMPARAISONS INTERCULTURELLES

De nombreuses études montrent les différences dans les représentations sociales relatives au développement durable selon le contexte national (Caillaud 2010; Floro 2011; Freudiger 2010; Marquis 2001). Dans une étude comparative entre français et allemands, Caillaud (2010) montre, par exemple, que les questions écologiques sont davantage thématiques en Allemagne. De plus, alors que chez ces derniers, elle observe une objectivation morale de l'écologie, - envisageant le lien entre hommes et nature en termes d'interdépendance -, les français n'envisagent la relation homme/nature que dans le sens d'une domination des hommes sur la nature, ce que les amène à objectiver l'écologie comme un ensemble de risques (économiques). Dans une autre comparaison, celle des élèves québécois et sénégalais, Marquis (2001) observe une représentation québécoise de l'environnement sous forme de nature à protéger et du problème à résoudre et une représentation sénégalaise de l'environnement proche de celle de leur vie quotidienne, de leur milieu de vie familial et communautaire. En outre, différentes recherches rendent visible un décalage entre la définition institutionnelle et les savoirs sociaux du développement durable (Barthes & Legardez 2011 ; Jeziorski et Ludwig-Legardez 2011; Lebatteux 2011; Summers, Childs & Corney, 2004).

L'étude présentée ici, utilise les représentations sociales à des fins comparatives et tente de répondre à la question suivante : comment se déclinent les injonctions de l'éducation au développement durable dans différents pays européens. Elle a fait l'objet de plusieurs publications des trois chercheurs impliqués (Barthes, Jeziorski, Legardez, 2012 ; Jeziorski, Barthes, Legardez, 2013) et d'un travail de thèse (Jeziorski A, 2013). Elle s'intègre dans une recherche plus large de comparaison internationale étendue à plusieurs pays européens, à l'Afrique et à l'Amérique latine.

Contextualisation internationale de l'éducation au développement durable

Dans les systèmes éducatifs aujourd'hui, l'organisation de l'éducation au développement durable est une réponse au programme onusien du développement durable (Sauvé, 2006). L'UNESCO agissant en tant qu'agence d'exécution de l'ONU, met en place une « décennie de l'éducation au développement durable » (2004, 2014), dont l'objectif est de stimuler les réformes des systèmes éducatifs et des curricula des formations vers la promotion du développement durable. Relayé par les instances européennes, puis les états, les exigences envers les universités se sont progressivement accrues. Les établissements supérieurs doivent ouvrir la voie, par l'éducation au développement durable, vers la mise en œuvre du développement durable. De ce fait, d'un point de vue de l'enseignement institutionnel, un rôle fondamental tend à être conféré au projet commun dans la justification de la référence du développement durable et comme base de légitimation des nouveaux enseignements. Lucie Sauvé l'explique en ces termes : « Le développement durable devient l'objet d'un projet éducatif promu par les instances de gouvernance tant internationales que nationales, et le milieu de l'éducation est tenu de s'y engager » (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003). Cette posture engage donc l'éducation au développement durable dans une direction résolument politique, qui part des instances internationales et se diffuse dans les universités.

En ce sens, la déclaration de Talloires constitue la première marque officielle d'engagement des universités vers la promotion de l'éducation pour le développement durable. Signé par 350 universités, elle a pour but, entre autres, de « développer dans les institutions une mentalité axée sur le développement durable, et de privilégier « une éducation aboutissant à une citoyenneté écologiquement responsable ». Les mises en œuvre sont renforcées par les conférences internationales, qui donnent toutes une importance accrue à l'engagement des universités vers l'éducation pour le développement durable. Au niveau national, on constate une concrétisation des orientations internationales et européennes sur le plan politique ainsi qu'un engagement progressif des établissements.

En France, le Grenelle de l'environnement précise les modalités du lien entre universités et diffusion de l'éducation pour le

développement durable « Les établissements d'enseignement supérieur élaborent depuis la rentrée 2009, un « Plan vert » pour les campus ». Les objectifs sont clairs : intégrer le développement durable dans les formations initiale et continue ; rendre pleinement interdisciplinaire l'éducation au développement durable ; proposer aux enseignants des outils pédagogiques et de suivre une formation spécifique ; intégrer le développement durable dans des missions d'études, de conseil ou d'accompagnement auprès des entreprises ou des collectivités que peut conduire l'établissement ou ses étudiants; intégrer le développement durable dans les stages et/ou projets en entreprise; accompagner et valoriser l'engagement des étudiants dans la réalisation de projets de développement durable.

En Allemagne le système éducatif dépend des « Länder », ce qui rend l'élaboration d'une stratégie nationale plus complexe. Néanmoins il existe une volonté commune affirmée dans la déclaration de la Hochschulrektorenkonferenz (HRK, Conférence des recteurs d'université, équivalent de la CPU française). La commission allemande de l'UNESCO (DUK) du 22 janvier 2010 engage les établissements allemands de l'enseignement supérieur en faveur de l'éducation au développement durable et rejoint les principes de la conférence des recteurs européens de l'année 2003 (Charte Copernicus) ainsi que celles des ministres européens formulés lors de la conférence de Bergen en mai 2005. Les établissements de l'enseignement supérieur devraient intégrer les principes du développement durable dans leurs trois champs d'activités : recherche, action pédagogique et organisation institutionnelle.

En Pologne, la « Stratégie nationale pour l'éducation environnementale par l'éducation au développement durable » 2001, puis la conférence nationale de l'éducation au développement durable de 2005 posent les jalons de l'organisation de l'EDD. Est mis en avant l'importance de coopération transnationale dans l'EDD, notamment avec des établissements allemands, confirmée lors de la conférence en octobre 2009 à Jelenia Góra. Les signataires allemands et polonais attirent l'attention sur l'urgente nécessité d'une mise en œuvre cohérente des objectifs de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au développement durable ainsi que de la stratégie régionale de l'Europe.

Dans ce cadre de l'intégration institutionnelle de l'éducation au développement durable, les formations universitaires connaissent donc des évolutions rapides, mais elles se heurtent ou s'appuient sur les spécificités de chaque pays, lesquelles peuvent être institutionnelles, financières, culturelles... Wals et Blewitt (2009) fournissent une analyse intéressante sur l'implémentation du développement durable dans l'enseignement supérieur et concluent que les établissements entrent dans une « *third wave* », (après la vague environnementale et la vague du campus vert) qui est focalisée sur l'enseignement et l'apprentissage du développement durable. Pour autant, Hopkins et al. (1996) précisent que « *l'éducation pour le développement durable est un concept encore nouveau qu'il faut préciser* » (Jicking, 1999), et cette incertitude rend sa prise en compte dans l'enseignement plus complexe. Les incertitudes, - dans les champs scientifiques, la multitude des définitions dans les savoirs de références (politiques, experts, scientifiques...), les différentes cultures territoriales et organisationnelles des acteurs et des établissements concernés ainsi que des croyances, des convictions et des représentations fortement ancrées -, modifient les postures de mise en place des stratégies éducatives relatives au développement durable d'un lieu à un autre.

Forts de ce constat, nous avons cherché à appréhender les spécificités culturelles du développement durable dans trois pays européens, Allemagne, France et Pologne. La méthode utilisée est celle des représentations sociales, empruntée au champ de la psychologie sociale. Il importe alors d'analyser les écarts de corpus nationaux, et d'analyser les conséquences qu'ils peuvent avoir sur la mise en œuvre de l'éducation au développement durable.

La population interrogée correspond aux étudiants en Master Études européennes en France, en Allemagne et en Pologne. Elle est composée de 22 étudiants polonais, 30 étudiants français et 39 étudiants allemands, soit un total de 91 étudiants. Les participants sont âgés de 23 à 27 ans. Cet échantillon n'est pas représentatif au sens statistique. Notre analyse comparative peut néanmoins donner des pistes pertinentes qu'il est prévu d'approfondir dans une étude ultérieure.

Figure 34 : Répartition du corpus d'étude comparatiste

	Master études européennes
France	30 étudiants
Allemagne	39 étudiants
Pologne	22 étudiants
<i>Total</i>	<i>91 étudiants</i>

Résultats : Les représentations sociales des étudiants français, allemands et polonais ; écarts de corpus et similitudes

Des représentations sociales relativement partagées par les étudiants français et allemands

Dans une perspective comparative, l'analyse des écarts des similitudes et des écarts de corpus entre les trois contextes nationaux fait apparaître un accord relatif entre les étudiants allemands et français. Ainsi, l'examen des réponses conduit à émettre l'hypothèse de l'existence d'une représentation sociale relativement partagée. Celle-ci semble être structurée essentiellement autour de la dimension environnementale, à la fois en termes de protection et d'utilisation des ressources. Contenant les catégories *environnement* (avec protection de l'environnement) et *énergies* (renvoyant en majorité aux énergies renouvelables ou propres, avec une dimension d'éco-efficience) pour les deux sous-populations (surtout prééminentes pour les français) et la catégorie *ressources* pour les allemands. C'est cette dimension environnementale qui semble constituer le noyau central d'une éventuelle représentation. Cette sphère semble être d'autant plus importante qu'on trouve d'autres éléments qui lui sont associés dans la périphérie. Relativement proche d'un éventuel noyau apparaissent les catégories *écologie* et *changement climatique* pour les deux cas. En outre, la dimension intergénérationnelle est représentée par les éléments *générations futures*, *avenir* et *long terme*. Ils apparaissent chez les deux sous-populations dans la périphérie proche du noyau. On note chez les allemands une vision plus technocratique avec l'idée

de faire appel aux sciences et techniques comme mode de résolution de problèmes.

Figure 35 : Fréquence et rang des réponses des étudiants français

100% = 30

Rang moyen < 3,2	Fréquence %	Rang moyen > 3 ,2	Fréquence %
<i>environnement</i>	77		
<i>énergies</i>	57		
écologie	37	changement	40
avenir	23	climatique	23
économie	20	recyclage	10
vert	17	nature	10
générations futures	13	pollution	
long terme	13		
responsabilité	13		
développement	13		
consommation	13		
régions	10		
autre croissance	10		
planète et humanité	10		
transport	10		

Figure 36 : Fréquence et rang des réponses des étudiants allemands

100% = 39

Rang moyen < 2,9	Fréquence %	Rang moyen > 2,9	Fréquence %
<i>environnement</i>	49	futures générations	31
<i>énergies</i>	44		
<i>ressources</i>	28		
écologie	18	technologie	13
avenir	18	développement	10
long terme	18	agriculture	8
changement		efficacité	8
climatique	15	politique	8
éducation	15	précaution	8
		responsabilité	8
		économie	8

Des résultats très différents pour les étudiants polonais

L'analyse des évocations des étudiants polonais fournit des résultats très différents de ceux des allemands et des français. En premier lieu sont cités les termes *équilibre* et *égalité* qui structurent le noyau central potentiel, renvoyant au terme inducteur *développement équilibré* (traduction polonaise du *sustainable development*). Aucune mention n'est faite de l'écoefficient, pourtant présente dans le noyau central des français et allemands. Les sphères environnementales et la prise en compte théorique des générations futures apparaissent dans 27% et 14% des occurrences, mais elles ne sont pas centrales. La dimension éducative apparaît en deuxième périphérie, tandis qu'elle n'est pas envisagée en tant que telle chez les français et les allemands. La catégorie *riches-pauvres* est parmi celles les plus citées, mais dans les rangs plus éloignés. Elle apparaît en première périphérie et peut être interprétée comme une déclinaison plus concrète des éléments *équilibre* et *égalité*. D'autres termes, cités moins souvent, peuvent également renvoyer à cette dimension : le *développement* et l'*amélioration* pour équilibrer et pour aboutir à l'égalité. L'*Union Européenne*, citée en termes de financement, est associée en première périphérie à la notion de coopération renvoyant à l'idée de développement. Ces notions n'apparaissent pas dans les représentations sociales des français et des allemands.

Figure 37 : Fréquence et rang des réponses des étudiants polonais

Rang moyen < 3,1	Fréquence %	Rang moyen > 3,1	Fréquence %
équilibre	41	riches-pauvres	27
égalité	32		
environnement	27		
développement	23		
amélioration	18	rationalité	18
éducation	18		
avenir	14		
coopération	14		
interdisciplinaire	14		
Union Européenne	14		

L'analyse des évocations spontanées nous permet de noter qu'en termes d'écart de corpus nationaux, - outre les aspects environnementaux d'un côté et sociaux de l'autre -, les allemands et les français mettent en avant la dimension d'éco-efficience et d'effets intergénérationnels, les étudiants polonais font davantage appel une forme de coopération internationale supposée du développement durable.

L'utilisation des représentations sociales en termes d'appuis et d'obstacles aux processus d'enseignement-apprentissage et posture d'analyse pour une éducation critique

Si on s'intéresse aux représentations sociales en termes d'appuis et d'obstacles aux processus d'enseignement-apprentissage, c'est dans une perspective d'analyse des conditions pour une prise en compte de la dimension critique et citoyenne. En effet, conformément aux finalités de l'enseignement universitaire en général et aux finalités de la formation universitaire étudiée telles qu'elles sont affichées dans les documents institutionnels la concernant, l'ambition de développer un raisonnement critique afin de promouvoir des prises de décisions citoyennes concernant cette notion paraît bien centrale.

Ainsi, après avoir développé le cadre théorique d'éducation critique auquel nous faisons référence, nous discuterons les résultats présentés ci-dessus en termes d'appuis et d'obstacles à la perspective éducative proposée.

Afin de développer une posture d'analyse pour une éducation critique en prenant appui sur l'analyse des représentations sociales, nous faisons référence au champ théorique de l'école de Francfort. L'école de Francfort désigne un groupe d'intellectuels allemands de l'Institut de recherche sociale, dont les idées sont reprises dans le mouvement de la pédagogie critique par le pédagogue brésilien Freire (1974), puis par les auteurs nord-américains (Giroux 2001, McLaren 2007). Ce courant a largement été repris dans celui de l'éducation relative à l'environnement (ERE) critique (Bader 2011; Fien 1993; Fortin-Débart & Girault 2009 ; Girault & Sauvé 2008; Gough 1997; Robottom & Hart 1993; Barthes, Alpe, 2013), et se diffuse maintenant dans celui de l'éducation au développement durable (Legardez & Simonneaux 2011).

L'école de Francfort avait pour objectif de développer une pratique de la critique de l'idéologie permettant dénoncer les déformations produites par l'idéologie. La théorie critique est ainsi une théorie à visée émancipatoire engagée dans la lutte pour une future société des êtres humains libres. La théorie critique refuse ainsi une vision de l'éducation qui a pour objectif d'amener les apprenants à intérioriser les valeurs dominantes de la société afin de pouvoir fonctionner dans le système et faire fonctionner le système (Freire, 1974, 2009; Giroux 2001; McLaren 2007). Si on reprend l'argumentation de l'école de Francfort -, une éducation sans une ambition citoyenne, démocratique et critique risque de créer ce qu'elle appelle un « homme unidimensionnel » qui ne connaît pas ses véritables besoins, parce que ses besoins sont imposés par la société technologique de consommation. Dans ce sens, en opposition à une éducation positiviste ou bancaire, comme l'appelle Freire (2009), de plus en plus dictée par les idées capitalistes et le marché économique qui a pour objectif de former les futurs travailleurs et consommateurs afin d'assurer la croissance et la compétitivité mondiale économique, l'éducation critique propose la formation des citoyens critiques qui participent activement et en réfléchissant, - autrement dit à travers une véritable praxis (Freire, 1974) -, à la construction du monde dans

lequel ils vivent. L'approche critique de l'éducation repose ainsi sur une relation dialectique entre l'action et la réflexion, tout en refusant une pédagogie basée sur un simple jeu intellectuel sans action ou sur l'activisme militant sans réflexion.

De nombreux chercheurs dans le champ de l'ERE et plus récemment de l'EDD soutiennent la nécessité d'une éducation critique qui devrait engager les apprenants dans la prise de conscience des jeux de pouvoir et des influences idéologiques qui orientent nos manières de voir le monde et notre rapport à l'environnement. Il s'agit d'encourager un questionnement critique de notre société visant le changement social (Bader, 2011; Fien 1993; Fortin-Débart & Girault 2009; Girault & Sauvé 2008; Gough 1997 ; Robottom & Hart 1993, Jickling & Wals 2008, Barthes & Alpe, 2013). Dans cette perspective, Bader (2011) soutient l'importance d'un regard critique et réflexif sur l'idéologie utilitariste qui dominerait notre rapport au monde. Cette auteure rappelle que la théorie critique « dénonce en particulier le recours à la rationalité instrumentale qui s'appuie sur une certaine conception de la science, enfermée dans un paradigme positiviste, et privilégie la technologie comme source de solution [aux problèmes environnementaux] » (Sauvé 2006). Dans le même sens, Legardez et Simonneaux (2011) reprennent la distinction entre la rationalité critique et technique ; cette dernière privilégie les solutions techniques aux problèmes et exclut la réflexion des individus pour contrôler le monde, pourtant nécessaire pour une prise de conscience des réalités et l'engagement dans une action de transformation sociale. Selon Simonneaux (2006), une EDD critique devrait ainsi amener les étudiants à apprendre des contenus scientifiques impliqués, à mieux comprendre des controverses à leur sujet et à analyser leurs répercussions sociales (économiques, politiques, éthiques...). L'auteur souligne qu'il ne s'agit pas juste de transmettre des savoirs techniques, mais de former des « personnes informées sur les méthodes de recherche, sur les applications et leurs éventuelles répercussions, capables de prendre des décisions argumentées, de participer aux débats » (p. 40).

L'éducation critique renvoie également à l'idée de citoyenneté, laquelle répond à la notion de participation citoyenne aux processus de décision. Elle se mesure par trois états de participation : la non-participation, la coopération symbolique ou la participation

consultative, et le pouvoir effectif des citoyens ou le budget participatif. La participation peut ainsi avoir deux visées : la visée délibérative (le citoyen alimente le processus de décision parce qu'il est formé aux controverses) et la visée émancipatrice dans une perspective critique comme processus de participation citoyenne aux processus de décisions. Alors que la voie délibérative resterait au niveau de consultation, ce serait l'orientation émancipatrice qui viserait une réelle participation dont l'objectif serait la transformation des réalités environnementales et sociétales, avec l'idée que ce questionnement critique de la réalité et cet engagement dans l'action sont plus efficaces quand ils sont collectifs plutôt qu'individuels. Dans cette perspective citoyenne, l'éducation critique serait alors une « éducation au pouvoir » qui vise à donner des compétences pour participer à la vie de la cité (vie publique, vie politique, vie quotidienne) »

C'est dans cette perspective éducative que nous inscrivons notre analyse des représentations sociales du développement durable. En effet, considérant les connaissances en tant que constructions sociales, l'éducation critique requiert une identification préalable des représentations des apprenants concernant l'objet de l'enseignement afin de proposer ensuite des stratégies didactiques qui en tiennent compte (Bader, 2011 ; Gough 1997), voire qui intègrent des résultats de l'analyse des représentations dans une stratégie didactique.

Aborder dans cette problématique la notion d'éducation critique nécessite une double démarche. La première consiste à repérer dans les représentations sociales ce qui relève des focalisations. Les focalisations sont les thématiques sur lesquelles les savoirs se concentrent, au détriment d'autres, lesquels sont alors occultés. La deuxième démarche consiste à repérer les éléments qui font systèmes. En effet lorsque les éléments font systèmes, la complexité peut être abordée. La capacité à aborder la complexité est un préalable à la formation d'un raisonnement critique potentiel. Notons que l'existence de focalisations aboutit souvent à une représentation sociale morcelée : non seulement elles empêchent l'individu de se construire une vision globale de l'objet, mais encore elles empêchent la mise en système des éléments de la représentation et donc de travailler dans une perspective éducative critique.

Si on analyse les éléments de représentations sociales des étudiants allemands, français et polonais au regard du développement durable dans une perspective de mise en place d'une EDD critique, se cristallisent deux principales tensions. La première semble se situer entre la nécessité - dans une perspective d'éducation critique - d'aborder la complexité du DD et la centration des étudiants sur l'environnement ; la deuxième se situerait entre la nécessité - toujours dans une perspective d'éducation critique - d'aborder l'organisation collective de la société et le recours des étudiants à l'action individuelle quotidienne. L'obstacle à un raisonnement critique aurait ainsi tendance à augmenter en fonction de la domination du deuxième terme des oppositions.

La représentation sociale du développement durable des trois corpus étudiés présente un caractère très morcelé. Les focalisations sont très fortes et corroborent les résultats déjà obtenus antérieurement en France (Barthes, 2011). La focalisation sur la sphère environnementale et l'éco-efficience, particulièrement chez les étudiants allemands et français, est susceptible d'empêcher ces étudiants de comprendre la complexité des processus en jeu. Face à ces représentations sociales fortement focalisées, on peut donc dire que le risque d'appréhender le développement durable sans en connaître la complexité est grand ; cette représentation ne renvoie donc pas à une dimension possible de l'éducation critique. La structuration actuelle de l'EDD dans ces formations, en dépit des affichages forts vers la dimension critique, est au contraire susceptible d'avoir un effet inverse, - même envahissant et pervertissant. En effet, traiter le développement durable dans une perspective éducative critique nécessite la prise en compte de son caractère systémique et multi scalaire.

Partant de l'analyse des focalisations des représentations sociales, l'absence des enjeux politiques, économiques et institutionnels dans le noyau central de la représentation, - plus particulièrement des allemands et des français -, confirme le caractère morcelé qui ne permet pas d'appréhender la complexité des concepts enseignés. L'économie est évoquée par les deux groupes, - politique seulement par les allemands -, mais les deux dimensions font partie des éléments périphériques, et ne sont donc pas des éléments organisateurs de la représentation, tandis qu'elles en sont des composantes centrales de la

notion du DD, issue d'un consensus politique (Jickling 1992 ; 1999 ; Sauvé, Berryman & Brunelle 2003 ; Sauvé 2006). Alors que les allemands et les français prennent peu en compte le rôle des instances politiques et institutionnelles dans le cadre de la promotion du développement durable, les polonais semblent être davantage conscients de cette dimension, notamment lorsqu'ils évoquent les éléments coopération et Union Européenne et mettent en avant le caractère actif des instances internationales et européennes. L'analyse des résultats concernant les acteurs du développement durable confirme cette hypothèse : selon la majorité des polonais (73%), la concertation mondiale et via l'UE aide, introduit, crée et fait des efforts... ; cette dernière contribuerait au développement durable surtout en aidant les pays/régions plus pauvres (47%). En revanche, les allemands et les français répondent principalement que les deux instances ne font pas assez pour le développement durable. Enfin, rapporté à l'analyse, aucun des groupes d'étudiants n'envisage une forme d'action politico-citoyenne, ni dans leur vie sociale ni dans leur vie professionnelle future.

Il nous semble important de faire encore remarquer que l'absence d'une mise en débat ainsi que du caractère controversé de la question socialement vive que constitue le développement durable est patent, alors qu'il existe bien dans les savoirs et les pratiques de référence. En effet, le développement durable est davantage un ensemble d'idées contestées qu'un concept stable (Legardez & Simmonneaux 2011; Scott & Gough 2004). Or, ni des dimensions critiques, ni des modèles alternatifs, ni des éléments de complexité ne sont envisagés par les étudiants. De plus, la focalisation sur la sphère environnementale est centrée sur une représentation bien particulière de l'environnement. Les évocations des étudiants comme ressources et énergies, - des candidats potentiels pour être des éléments du noyau central de la représentation sociale du développement durable -, nous confirment la réduction de l'environnement à une ressource au service des êtres humains. L'approche critique de l'éducation devrait permettre de remettre en question cette vision utilitariste, au risque sinon d'un usage idéologique du discours éducatif pour « soutenir une certaine vision du monde » (Astolfi 2006, p. 9).

Cependant, il existe une différenciation avec le corpus polonais, dont les représentations sociales constituent un obstacle moins marqué et

plus nuancé pour une éducation critique que celui des étudiants français et allemands. En effet, les éléments de focalisations ne renvoient pas aux mêmes dimensions. Les représentations sociales focalisées du développement durable renvoient en France et en Allemagne à l'idée d'éco-efficience (tri de déchets, faire du vélo, acheter des produits bio, économiser l'énergie...) et des bons gestes. La réflexion et l'éducation apparaissent à la marge dans les réponses des étudiants devant le caractère focalisé du développement durable, comme le montrent d'autres enquêtes (Floro, 2011 ; Freudiger, 2010 ; Lebatteux, 2011 ; Tutiaux-Guillon, 2011). Une telle approche comportementaliste en rapport avec le développement durable témoigne d'une faible approche réflexive. Cet élément de focalisation comportementale constitue un obstacle supplémentaire et ne permet pas de mettre à distance le réel, et la question se pose de savoir si, même à l'université, l'enseignement (même sur le DD) n'est pas parfois un cours de morale privilégiant le politiquement correct au détriment des savoirs. En effet, cette prégnance de l'action individuelle et la responsabilité individuelle (présente en deuxième périphérie) ne pose pas le problème de l'organisation collective et systémique de la société et soulève la question de la non distanciation de l'enseignement aux pratiques (Alpe, 2006). Une non distanciation par rapport aux pratiques sociales de proximité est un obstacle à la perspective critique de l'enseignement du développement durable. En effet, dans une approche critique de l'éducation, il est nécessaire de dépasser le niveau de l'action locale et individuelle. Comme le souligne par exemple Freire (1974), la transformation sociale ne peut pas être réalisée seulement sur le plan individuel, mais doit être une entreprise collective. Il ne s'agit pas ici de dévaloriser tout acte subjectif, mais, - dans une optique dialectique de l'éducation critique, « c'est seulement dans la combinaison de ces deux éléments, lorsque le subjectif constitue avec l'objectif une unité dialectique, que la praxis authentique devient possible » (Freire, 1974).

Ce type de focalisation-obstacle n'est pas présent chez les polonais dont les représentations sociales s'orientent plus vers l'organisation collective de la société, et au moins vers un problème à traiter (riches/pauvres).

En résumé, nous nous sommes interrogés dans ce travail pour savoir s'il est possible de repérer des éléments susceptibles de faciliter ou de

s'opposer à l'apprentissage de composantes critiques et citoyennes réelles dans la mise en œuvre de l'éducation au développement durable, ici pour des groupes spécifiques d'étudiants en master Études européennes.

A la lumière de l'approche proposée et de nos résultats, deux conclusions essentielles peuvent être avancées. D'abord, on peut émettre l'hypothèse qu'il existe des représentations sociales émergentes notablement différentes du développement durable selon le contexte socioculturel et politique. En termes d'écarts des corpus, nous avons pu identifier une centration sur les aspects environnementaux et la dimension intergénérationnelle chez les étudiants allemands et les français d'une part, et une mise en avant des aspects sociaux et de la dimension de coopération internationale chez les étudiants polonais d'autre part. Mais dans les trois corpus nationaux, la représentation sociale du développement durable est fortement focalisée et présente un caractère très morcelé. Ces caractéristiques risquent d'empêcher une vision globale de l'objet ainsi que la mise en système des éléments de la représentation, donc sa complexité. Ensuite, et comme élément de différenciation entre les corpus, la centration des étudiants français et allemands sur l'action individuelle au quotidien au détriment de l'action collective et politico-citoyenne constitue un obstacle supplémentaire qui n'apparaît pas dans le corpus polonais.

Ces éléments constituent ainsi des spécificités socio-éducatives importantes qu'il conviendrait de prendre en compte lorsqu'on souhaite engager les formations universitaires dans la mise en place d'une EDD critique et citoyenne, comme annoncé sous forme de principes dans la formation étudiée. En effet, celle-ci met en avant l'objectif au moins théorique de participer à une acquisition de savoirs, de compétences analytiques, de capacités à réfléchir et à prendre du recul critique.

Outre cette constatation, les enjeux sociétaux sont majeurs. Étant donné que l'Union Européenne (UE) affiche le développement durable comme un de ses objectifs fondamentaux et transversaux, les étudiants du Master Études Européennes y seront en effet potentiellement confrontés lorsqu'ils répondront par exemple à un appel à projet de l'UE. Ainsi, pour éviter le risque de former

seulement des gestionnaires au service des instances dirigeantes, et conformément aux objectifs de la formation de « former des citoyens critiques », il semble indispensable que l'enseignement tente de modifier la représentation des étudiants, en intégrant des éléments complexes, leurs interrelations mutuelles et les enjeux qui en découlent, dans ce qui serait alors un nouveau « système de représentations-connaissances ». On peut en effet considérer que le rôle de l'éducation en général et des établissements de l'enseignement supérieur en particulier n'est pas seulement de fournir un certain seuil d'employabilité (Adomssent, 2006), mais devrait aller au-delà et de contribuer à former des citoyens savants et critiques.

Exercice pratique 5 : Comparer des corpus de populations différentes et identifier les conflits potentiels dans les questions socialement vives et/ou l'interculturalité

Temps indicatif : 2 heures

L'idée de cet exercice est de confronter des corpus de populations différentes, afin d'identifier les conflits potentiels qui peuvent se poser pour des groupes humains dont les intérêts peuvent diverger. Ce genre de travaux peut constituer une démarche d'analyse quantitative, soit dans le cadre du champ de l'interculturalité, soit dans le cadre du champ des questions socialement vives.

Il s'agit ici d'évaluer les représentations sociales de l'introduction d'une nouvelle ressource, dans les terroirs pré sahariens du Maroc. Il s'agit des plantations de figues de barbaries réalisées par les autorités locales, lesquelles peuvent devenir, selon les endroits, une question socialement vive dans les milieux concernés. Il s'agit donc de comprendre ici ce qui se passe dans au moins deux groupes d'acteurs : les autorités, les éleveurs-nomades. Dans une étude réelle, il conviendrait bien sûr de prendre en compte tous les groupes d'acteurs.

Voici les réponses des individus représentant le groupe des autorités:
(en fréquence et rang, volontairement simplifiés dans le cadre de l'exercice)

Cadran 1 : Développement, Programme Plan Maroc Vert, Filière agricole, alimentation du bétail, équilibre écologique	Cadran 2 : Associations, population locale, Production, coopératives, terres, gestion foncière
Cadran 3 : Arrêt des plantations,	Cadran 4 :

Voici les réponses des individus représentant les éleveurs-nomades

Cadran 1 : Réduction des parcours ; On ne peut plus passer ; Achat des raquettes (de cactus)	Cadran 2 : Propriété foncière, Nomades, Reconversion, Emigration
Cadran 3 : Famille, Terre, Pauvreté	Cadran 4 :

Question 1 : Identifier les similitudes et écarts des noyaux centraux

Quels sont les similitudes que l'on peut trouver dans les noyaux centraux des 2 groupes ? Quels sont les écarts que l'on peut trouver dans les noyaux centraux des 2 groupes ? Question

2 : Identifier les similitudes et écarts des périphéries

Quels sont les similitudes que l'on peut trouver dans les périphéries des 2 groupes ? Quels sont les écarts que l'on peut trouver dans les périphéries des 2 groupes ?

Question 3 : Dans le cadre de l'analyse d'une question socialement vive, la question suivante est posée : A quels enjeux les écarts renvoient ils pour chacun des groupes ?

Y-a-t-il des éléments périphériques qui sont mobilisables pour rapprocher les points de vues ? Sinon quels sont les contradictions qui se posent et qui sont explicatives de la question socialement vive ??

CONCLUSION GENERALE

Cet ouvrage vient aujourd'hui faire une synthèse des multiples utilisations des représentations sociales dans les problématiques éducatives. Apparues dans les années 90 et perfectionnées graduellement, les méthodologies présentent aujourd'hui de nombreuses applications concrètes dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, transposables dans toute analyse relevant de la transmission et de la circulation des savoirs dans la société. Utiliser les représentations sociales aujourd'hui, c'est placer l'analyse des savoirs dans un cadre théorique clarifié. Il permet de préciser les « savoirs socialement disponibles » dans différents contextes et les « savoirs mobilisés dans le champ éducatif » formel ou informel, la façon dont ils sont transposés (« transmission des savoirs ») dans la société dans ou hors de l'école, voire transformés au cours de leur circulation. Il permet aussi l'analyse des curriculums prescrits ou réels et des éventuels décalages entre les diverses formes de curriculum. Dans ce cadre, les représentations sociales peuvent aussi se révéler une méthode robuste pour l'approche des curriculums cachés. Cela amène à un autre champ, celui des enjeux qui se profilent autour des conflits des savoirs et par ricochet, à celui des « questions socialement vives » (dites QSV en éducation). La mobilisation des représentations sociales est donc efficiente dans l'analyse des conflictualités sociétales et leur éventuelle résultante curriculaire.

Utiliser les représentations sociales, c'est disposer de méthodes éprouvées, mais c'est aussi se donner la possibilité de faire émerger ses propres cheminements de travail, de faire évoluer ses propres outils tant le panel des potentialités est grand. Les quelques exemples présentés dans le cadre de cet ouvrage, montrent comment les outils disponibles peuvent être investis dans des traitements simples ou complexes, mais ils invitent aussi les lecteurs à prendre leur propres

libertés dans des domaines aussi variés que les démarches didactiques, inter-culturelles ou diachroniques, par exemple, ou encore dans l'étude des contextes éducatifs, des enjeux sociétaux, culturels, politiques. Si ces approches des représentations sociales offrent des méthodes pertinentes d'analyses des savoirs, elles peuvent avoir en sciences de l'éducation de multiples applications concrètes comme par exemple être des guides à des pratiques de formations, d'enseignements, de situations d'apprentissages. Mais les méthodes d'analyses des savoirs proposées peuvent avoir également de multiples applications en recherche mais elles sont encore très sous-utilisées en regard de leur potentialité. C'est pourquoi nous proposons en guise de conclusion une ouverture sous la forme d'un exercice à réfléchir, décliner, proposer avec l'idée première que la recherche en éducation doit s'emparer d'outils méthodologiques robustes et que ceux présentés dans cet ouvrage peuvent contribuer à ouvrir de nombreux champs applicatifs à construire.....

Exercice pratique 6 : Construire votre problématique de recherche avec les représentations sociales

Temps indicatif : 4 heures

Question 1 : Préciser la problématique spécifique (ou sous problématique de votre recherche) qui implique l'utilisation des représentations sociales. Quel est alors votre objectif. Dans quel cadre théorique se situe-t-il ?

Question 2 : Définissez un ou des corpus qui répondent à votre problématique. Explicitiez vos choix. Discutez la représentativité de l'échantillon. Y a-t-il une dimension comparative dans ce corpus. (Par exemple vous comparez les représentations sociales des élèves dans deux pays différents, ou encore entre des types d'acteurs différents) ou encore une dimension diachronique ? (évolution dans le temps)

Question 3 : Concrètement, comment allez-vous faire ? Condition de recueil des données, poids des corpus, méthode de traitementetc.

Question 4 : Allez-vous utiliser un référentiel ? Comment sera t'il constitué ? Quel est son objectif ? Est-il légitime ? Pour qui ? Par qui peut-il être éventuellement contesté ? Pourquoi ?

Question 5 : Quelles sont les notions empruntées aux représentations sociales allez-vous utiliser ? Ex, pression à l'inférence, défalcation, utilisation des périphéries proches pour les préconisations didactiquesetc. Dans quel objectif ?

Question 6 : Si vous êtes amené à comparer plusieurs représentations sociales entre elles, comment allez-vous procéder ?

Question 7 : Prenez le temps d'un recul critique sur votre travail. Discutez en les apports et les limites

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abric, J. C. (1987), *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Del Val.

Abric, J. C. (1992), *Système central, système périphérique : leurs fonctions et leur rôle dans la dynamique des représentations sociales*. Communication à la Première Conférence Internationale sur les Représentations Sociales, Ravello, Italie.

Abric, J. C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Abric, J. C. (1997), *Méthodologie de recueil des représentations sociales*, in Abric J.C. (Dir.) -- *Pratiques sociales et représentations*, 2ème Ed., Paris, PUF, 59 – 82.

Abric, J. C., Verges P. (1996) – *Formes et traitement de questionnaires en analyse de représentations sociales*, IIIème rencontre internationale des représentations sociales, Aix en Provence, septembre.

Adomssent, M. (2006). *Higher Education for Sustainability. New Challenges from a global Perspective*, Verlag fuer Akademedemische Schiften VAS. Frankfurt am ain.

Albertini, J-M. et Cicille, P. (1992). *Les jeunes de terminale et l'économie*, Education et formation n°30

Alpe, Y. (1998). *L'épistémologie des savoirs scolaires et la formation des enseignants*, Actes du 2ème colloque international « Recherche(s) et formation des enseignants, Grenoble : Grain d'Aile / IUFM de Grenoble

Alpe, Y. et Legardez, A. (2000). *Questions socialement vives, enjeux sociaux et didactiques : la création de l'ECJS*, in Actes du 13° congrès international La recherche en éducation au service du développement des sociétés, juin 2000, Sherbrooke, Canada

Alpe, Y. (2001), La production des savoirs scolaires ; l'exemple des questions socialement vives, Actes du colloque "Les politiques des savoirs", Lyon 2, 3/2001

Alpe, Y. (2006), Quelle est la légitimité des savoirs scolaires ?, in Legardez, A., & Simmoneaux, L'Ecole à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions socialement vives, Paris : ESF, p.233-246

Alpe, Y., Legardez, A. (2011). Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable: l'exemple de l'usage de certains concepts économiques. Communication au colloque international francophone Le développement durable: débats et controverses, 15 et 16 décembre 2011, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Alpe, Y. Kerignard, Y., Legardez, A., & Verges, P. (1990). Les représentations socio-économiques des jeunes des Alpes du Sud, DATAR/Rectorat de l'Académie d'Aix Marseille, Aix en Provence : Centre de Recherches en Pédagogie de l'Economie, Université d'Aix Marseille II.

Alpe, Y. (2001). La production des savoirs scolaires ; l'exemple des questions socialement vives, Actes du colloque "Les politiques des savoirs", Université Lyon 2, 3/2001

Alpe, Y. (2011). Le curriculum sournois du développement durable, in Bader, B. & Sauvé, L. (Dir.), Education, environnement et développement durable : vers une  cicitoyennet  critique, Québec : Presses de l'Université Laval., p.103-122.

Alpe, Y. et Barthes, A. (2012). Les risques épistémologiques d'une pratique éducative finalisée par le désir de changement ? VIème Congrès de la Méditerranée : Society of Comparative Education, Towards a Real Human Development, Education and Social Change.: Hammamet, Tunisie

Alpe, Y. et Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? Dossiers des sciences de l' ducation, L'enseignement et l'éducation scientifiques face aux crises contemporaines, Approches didactiques, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (29).

Alpe, Y. et Barthes, A. (2014). Les « éducations à », une remise en cause de la forme sco-laire contemporaine ? Histoire des éducations dans et hors l'école. U. d. C. P. Paoli. Corte Université de Corse Pasqual Paoli.

Anadon, M. (2002). Représentations sociales et recherche en éducation : quelques réflexions théorico-méthodologiques. L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2002, 227-244.

Astolfi, J.-P. (1996). Les figures doubles de la représentation. Éducatives, 10, 67-74. (Numéro intitulé « Les représentations »).

Astolfi, J.P, (dir.) (1997). Mots clés de la didactique des sciences, Bruxelles : De Boeck Université

Astolfi, J.-P. (2006), Les questions vives en question? Préface. In: Legardez, Alain Simonneaux, Laurence, dirs. L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives, ESF éditeurs. Paris, 9-12.

Astolfi, J.P., Develay , M., *La didactique des sciences* , P.U.F., Paris, 1989, Develay, M. (dir) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF

Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1998). La didactique des sciences, Paris : PUF.

Aubert, J. Abdi, G. (2002). Représentations sociales de la gymnastique chez des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive et choix d'enseignement Staps, 2002/3 (no 59)

Audigier, F. et al. (1987). Entreprise et représentations. (coll. Rencontres pédagogiques, 14), Paris : INRP.

Bachelard, G. (1947). La formation de l'esprit scientifique, Paris : Vrin

Bader, B. (2011). Education à l'environnement dans une société du risque: la conception des sciences privilégiée de l'éducation au

développement durable. In: Bader, Barbara; Sauvé, Lucie, dirs. Education, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique. Presse de l'université de Laval. Québec, Canada, 223-250

Bader, B. (2011), Education à l'environnement dans une société du risque: la conception des sciences privilégiée de l'éducation au développement durable. In: Bader et Sauvé, Education, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique. Presse de l'université de Laval. Québec, Canada, 223-250.

Bailly, A. (2001). Les concepts de la géographie humaine, paris Armand Colin 5ème ed. 2001, 333p

Barthes, A. Zwang, A. Alpe, Y. (2012). Sous la bannière développement durable, quels rapports aux savoirs scientifiques ? . 80ème congrès de l'ACFAS. UQUAM. Montréal

Bader, B., Barthes, A. et Legardez, A. (2013). Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable. Montréal, UQUAM.

Barthes, A. (2012). Comment réintroduire les savoirs face à l'éducation au développement durable ? Exemple des filières professionnelles d'aménagement des territoires. Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques. UQUAM. Montreal: 206-229.

Barthes, A. (2012). Peut-on évaluer la transmission des savoirs en situation d'apprentissage, Exemple de l'enseignement de la géographie rurale à l'université. La biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris.

Barthes, A. (2012). Le curriculum caché du développement durable, L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École. P. u. d. Rouen. Rouen.

Barthes, A. (2013). Ecoles et collèges ruraux en France : un contexte privilégié pour une éducation sociocritique au développement durable ? Les apports des enquêtes de l'Observatoire Éducation et

Territoires,. 7th World Environmental Education Congress (WEEC). Marrakech.

Barthes, A. (2013). L'éducation au patrimoine : une approche territorialisée de l'éducation en émergence ? Congrès Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF). P. u. d. montpellier. Montpellier.

Barthes, A. (2014). Patrimoine, patrimonialisation et éducation au patrimoine, quels liens et quelles modalités, Exemples autour du patrimoine géologique et des géoparcs. Savoirs, éducation et développement territorial. P. u. d. Montpellier. Montpellier.

Barthes, A. et Alpe, Y. (2014), Le curriculum caché du développement durable, Revue Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques, hors-série

Barthes, A. et Alpe, Y. (2012). "Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université." Spirale Les éducations à... : nouvelles recherches, nouveaux questionnements(50): 197-209.

Barthes, A. et Alpe Y. (2013). "Le curriculum caché du développement durable." Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques hors-série: 485-502.

Barthes, A. et Alpe Y. (2013). Quelle conception de l'écocitoyenneté portée par le mouvement associatif dans l'éducation au développement durable ? . Quels futurs pour la recherche associative en Education à l'environnement et au développement durable? (IFREE) UQUAM. Poitiers Université de Montréal.

Barthes, A., Alpe, Y. et Bader, B. (2013). Questions and positions on education for sustainable development at university in France: example of short professional cycles? Environmental Education Research 19(3): 269-281.

Barthes, A. Alpe, Y. et Martini G. (2014). L'importance de la dimension éducative patrimoniale dans les stratégies de labellisation des territoires : l'exemple des « Géoparcs »? Colloque francophone

international cultures, territoires et développement durable. U. B. Pascal. Clermont Ferrand Université Blaise Pascal.

Barthes, A. et Champollion, P. (2012). "Éducation au développement durable et territoires, Evolution des problématiques, modification des logiques éducatives, et spécificité des contextes ruraux." Education relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions 10: .36-51.

Barthes, A. et Champollion, P. (2014). L'école rurale et montagnarde en contexte méditerranéen : Approches socio-spatiales. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

Barthes, A., Jesiorski, A. et Legardez A. (2012). "What kind of critical university education for sustainable development? A comparative study of European students and social representations, in the epistemological and didactical challenges involved in teaching socially acute questions." Journal of Social Science of Education 11(4).

Barthes, A. et Legardez, A. (2012). Est-il possible d'objectiver l'enseignement des questions socialement vives ? Développement durable et autres questions d'actualité. Enseigner les questions socialement vives. E. ESF. Dijon: 195-214.

Barthes, A., Zwang, A. et Alpe, Y. (2013). "Sous la bannière développement durable, quels rapports aux savoirs scientifiques ? Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable." Education Relative à l'Environnement: Regards - Recherches - Réflexions, 11: 25-43.

Barthes, A. Blanc-Maximin S., Alpe, Y. M. Floro, M. (2014), L'éducation au patrimoine: pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires? Colloque international les « éducations à, un levier de transformation du système éducatif » 17-19 Novembre, Rouen

Baudelot, C. et Establet, R. (1975). L'école primaire divisée, Paris : Maspéro.

Beitone, A. et Legardez, A. (1993). La monnaie et ses représentations : éléments pour une stratégie pédagogique en économie, in Colomb, J. (Ed) : Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres, Paris : INRP

Beitone, A. et Legardez, A. (1995), Enseigner les sciences économiques et sociales ; une approche didactique. Revue française de pédagogie, 112, 33-45. DOI:10.3406/rfp.1995.1224

Beitone, A. et Legardez, A. (coord). (1997). Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales, Aix, en Provence, Publications de l'Université de Provence.

Berger, D. Bernard, S. Tracana, R. et Simoes de Carvalho, G. (2010). Éducation à la santé et à la sexualité : Représentations sociales, conceptions individuelles et pratiques d'enseignants de 15 pays, AREF 2010

Berger, D. Nekaa, M. et Courty, P. (2009). Infirmiers scolaires : représentations et pratiques d'éducation à la santé, Santé Publique, 2009/6 (Vol. 21)

Bernstein, B. (1975). Langage et classes sociales. Paris : Minuit

Berrios, A. Barthes, A. et Champollion, P. (2014). Représentations sociales du développement durable des collégiens selon les niveaux et matières d'enseignement : (5eme, 3eme, SVT et HG), in Diemer, L'éducation au développement durable, Etat des lieux, Editions De Boeck

Berrios A. et Barthes A. (2015). Quels cadres disciplinaires à l'EDD en France et au Chili, et quelles possibilités de tendre vers un enseignement holistique, interdisciplinaire et critique tels qu'énoncés dans la décennie de l'EDD (2004-2014), Colloque international francophone, Former au monde de demain, 2 et 3 avril 2015, Clermont Ferrand

Berrios A. et Barthes, A. (2014), Spécificités disciplinaires dans la mise en œuvre de l'Education au Développement Durable au Chili,

Colloque international les « éducations à, un levier de transformation du système éducatif » 17-19 Novembre, Rouen

Berthelot, J-M. (1996). Les vertus de l'incertitude, Paris : PUF

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

Bonnefoy, B. Weiss, K. et Moser, G. (2010). Les modèles de la psychologie pour l'étude des comportements dans le cadre du développement durable, in Weiss et Girondola Psychologie du développement durable. Paris : Editions In Press.

Bouhon, M. (2009). « Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques », dans Card in, Éthier et Meunier (dir.), Histoire, musées et éducation à la citoyenneté, Montréal, éditions multimondes, p.29-55.

Bourdieu, P. Chamboredon, J-C et Passeron, J-P. (1968). « Le métier du sociologue », Paris, Mouton, Ed. EHESS

Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1964). Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris : Minuit

Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). La reproduction, Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (2001). Science de la science et réflexivité, Paris : Raisons d'Agir

Brundtland, G-H. (1987). Rapport, Assemblée générale des Nations unies

Buisson, F. (1929). Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Paris : Alcan, 1921 - 1ère éd. 1887

Caillaud, S. (2010). Représentations sociales de l'écologie et pratiques individuelles. Une étude comparative France – Allemagne. Thèse de doctorat en psychologie sociale, Université de Lyon 2

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc, *L'Année sociologique*, n°36

Cariou, D. (2006). « Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique », Haas (dir.) *Les savoirs du quotidien : transmission, appropriations représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 119-130.

Chalando, V., Floro, M. et Barthes, A. (2013). Le loup en territoire alpin : une question vive environnementale (QSVE) complexe à enseigner. *Vivre ensemble avec le loup, hier, aujourd'hui et demain, état des lieux et perspectives européennes*. CNRS. Saint-Martin-Vésubie, Agrobiosciences.

Chalot, B. (1997). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage

Chubauer-Leoni, M.L. (2002). Didactique comparée et représentations sociales. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2002*, 127-150.

Clouet, Y. (2002). *Bilan Territoire et système d'information, TSI, CIRAD TERA, Montpellier, 2002*

Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*, Paris : PUF, Que Sais-je

DATAR, (2003). « *Quelle France rurale pour 2020? Contribution à une nouvelle politique de développement rural durable* »

De Rosnay, M. (1995). « *Le microscope* », Paris : éd. Du Seuil, coll. Point-Essais, 1995, 346p.

Deconchy, J.-P. (1984). *Systèmes de croyances et représentation idéologique*. In Moscovici, S., *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

Degenne, A. et Verges, P. (1973) Introduction à l'analyse de similitude, *Revue française de sociologie*, XIV, 471-512

Develay, M. (1997). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris : ESF

Di Maggio, P.J et Powell, W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, *American Sociological Review*, (48): 147-160.

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : PUF

Dominique, B. Salomon, P., (1996), *La représentation des métiers dans les choix professionnels* in *Education permanente* N°127/1996-2, p.93-108

Durkheim, E. (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF

Durkheim, E. (1898). *De la division du travail social*, PUF (5^e édition); p; II

Goubet, F. (2013). *Faire bouger les représentations, Sens et usages d'une métaphore pédagogique* Les représentations en questions, *recherches en éducation* n°17

Farr, R. (1984). *Les représentations sociales*. In Moscovici S., *Psychologie sociale*. Paris : PUF

Ferreira, C. et Luiz, A. (2001). « L'éducation à la citoyenneté démocratique : représentations et questions sociopsychologiques », dans Lebrun M.(dir.), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Logiques, 2001, p. 411–426.

Ferrier, J.P. (1983). « Antée1. La géographie, ça sert d'abord à parler du territoire, ou le métier des géographes », Aix-en-Provence : éd. Edisud, 1983, 248 p.

Fien, J. (1993). Education for the environment: Critical Curriculum theorizing and environmental education. Deakin University press. Geelong, Australia.

Filisetti, L. et Peyronie H. (2007). Élèves, professeurs, parents : perceptions et représentations des rôles, interactions et apprentissages scolaires, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 2007/4 (Vol. 40), Caen

Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In Beauvois, J.-L. Joule, R.-V. et Monteil, J.-M. Perspectives cognitives et conduites sociales. I. Théories implicites et conflits cognitifs. Paris : PUF.

Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In Abric, J. C. Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF.

Flament, C. (1995). Approche expérimentale de type psychologique dans l'étude d'une représentation sociale, Les cahiers internationaux de psychologie sociale, n°28, 4/1995, 67-76.

Flament, C. (1999). Freedom of opinion and normative boundaries in social representation: Development and intelligence. *Psychologie - Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und Ihre Anwendungen. Swiss Journal of Psychology*, 58(3), 201-206.

Floro, M. (2011). Développement durable et questions socialement vives. Une approche territorialisée du discours enseignant. In: Legardez, Alain; Simonneaux, Laurence, dirs. Développement durable et autres questions d'actualité. Les Questions Socialement Vives dans l'enseignement et la formation. Educagri. Dijon, 163-180.

Fontani, C. et Lebatteux, N. (2010). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique, 10ème conférence internationale sur les représentations sociales, 5-8 juillet 2010, Tunis

Forquin, J. (dir.). (1990). Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche, Paris : INRP-L'Harmattan

Fortin-Debart C. et Girault, Y. (2009). De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une Éducation à l'environnement. In: Éducation Relative à l'Environnement: Regards-Recherches-Réflexions. Vol. 8. 129-145

Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution. Paris : Maspero.

Freire, P. (2009). «From Pedagogy of the Oppressed», In Darder et al. The Critical Pedagogy Reader. Second edition, New York and London: Routledge, p. 52-60.

Fremont, A. (1981). « Le retour à la nature », Note, L'espace géographique, n°1, janvier-mars, p. 49.

Freudiger, N. (2010). Comparaison de représentations d'élèves suisses et indiens sur le développement durable et le réchauffement climatique. In: Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Genève.

Garnier, C. (2000). Représentations sociales pour comprendre l'action éducative: apports réciproques. Dans Garnier, C. et Rouquette, M.L. (Dir.) Représentations sociales et éducation (pp.27-52). Montréal: Éditions Nouvelles.

Garnier, C. (2001). Contribution de la théorie des représentations sociales au champ de l'éducation relative à l'environnement. Dossiers des Sciences de l'Éducation (Représentations et engagements : des repères pour l'action), 4, 23-42

Garnier, C. et Rouquette, M. (2000). Représentations sociales et éducation. Montréal :

Garnier, C., Sauve, L. (1999), Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation

Gilly, M. (1980). Maîtres-élèves : rôles institutionnels et représentations. Paris : Presses universitaires de France

Girandola, F. Bernard, F. Joule, R-V. (2010). Développement durable et changement de comportement : Application de la communication engageante, in WEISS K. & GIRONDOLA F., *Psychologie du développement durable*. Paris : Editions In Press

Girault, Y. et Barthes, A., (2015), Les postures épistémologiques des territoires des géographes : quelle « prise » pour l'éducation aux territoires pour quelle finalité ? Exemple des aires territoriales protégées, *Education Relative à l'Environnement: Regards - Recherches – Réflexions*, volume 13. pp. 41-53 (soumis)

Girault, Y. Fortin-Debart, C. Laperousse, C. Heydari, M. Sali Meyer, C. et Serafini, F. (2006). Analyses des représentations de l'environnement d'élèves d'école primaire : propositions pédagogiques pour développer une représentation communautaire de l'environnement. Communication présentée à la 8ème biennale de l'éducation et de la formation, INRP.

Girault, Y. Sauve L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Croisements, enjeux et mouvances*, Aster, 46, 7-30.

Girault, Y. Zwang, A. Jesiorski, A. (2013). Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité. *Revue Éducation Relative à l'Environnement – Regards. Recherche. Réflexions*, vol. 11, pp61-80.

Girault, Y. et Barthes, A. (2014). L'éducation aux territoires, Repères pour une éducation et formation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté À la croisée féconde des regards et de savoirs, 80ème congrès de l'ACFAS, UQUAM, Montréal.

Giordan, A. (1993). Une seule solution : la fin des cloisons, *Cahiers pédagogiques* n° 318, p. 43-45

Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education*. London: Bergin & Garvey.

Gough, A. (1997). *Education and the Environment – Policy, trends and the problems of marginalization*. Melbourne, Victoria: The Australian Council for Education Research.

Gugand, M. (2005). *Economie de l'éducation*, Paris : La Découverte

Guimelli, C. (1994). Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base. In GUIMELLI, C., *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Hervieu, B. et Leger, D. (1979). *Le retour à la nature : au fond de la forêt... l'Etat*, Paris, Seuil, 235 p.

Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In Moscovici, S. *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.

Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire, Tome 1 : le triangle pédagogique*, Berne : P. Lang

Isabelle, C. et Kaszap, M. (2013). Éducation à la santé : représentations sociales des préoccupations des jeunes du Canada, *Santé Publique*, 2013/1 (Vol. 25)

Jesiorski, A. (2013). Analyse des spécificités contextuelles du développement durable dans les représentations sociales de futurs enseignants québécois et français de sciences de la nature et de sciences sociales. *Penser l'éducation*, Hors-série

Jesiorski, A. et Ludwig-Legardez, A. (2011). Éducation au développement durable: la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire. Communication au colloque international francophone Le développement durable: débats et controverses, 15 et 16 décembre 2011, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. In: *The journal of environmental education*, Vol. 23, No. 4, 5-8.

Jickling, B. (2006). Environmental education, taking stock and looking ahead, Actes du 3e Congrès mondial d'éducation relative à l'environnement, Turin, Octobre, 2005 J

Jicking, B. (1999). De la nécessité d'une analyse conceptuelle en éducation relative à l'environnement, *Éducation Relative À L'environnement*, Vol. 1, 1998 – 1999p. 81

Jickling, B. and Wal, A.E. (2008). « Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 40, n° 1, p. 1-21.

Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1994

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In JODELET, D., *Les représentations sociales*. Paris : PUF

Johsua, S. et Dupin, J.J. (1993). *Initiation à la didactique des sciences et des mathématiques*, PUF, Paris.

Jollivet, M. (Dir). (1978). « Avec nos sabots... La campagne rêvée et convoitée », *Autrement*, n° 14, Juin, 247 p.

Jourdan, D. Picc, I. Aublet, B. Berger, D. Lejeune, M.L. Laquet, A. Geneix, C. Glandier, P.Y. (2002). *Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire*, Santé Publique, 2002/4 (Vol. 14)

Kuhn, T. (2008). *La structure des révolutions scientifiques* Paris : Flammarion - 1re éd. 1962

Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, (édition originale 1962)

Lautier, N. (2006). « L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir », dans Valérie Haas (dir.) *Les savoirs du quotidien: transmission, appropriations représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 77-90.

Lebatteux, N. (2011) Penser global et agir local ? Des obstacles à la mise en œuvre d'une Agenda 21 scolaire. Dans L. Simmoneaux et A. Legardez (dir), Développement durable et autres questions d'actualité. Enseigner les questions socialement vives (p. 181-194). Dijon : Educagri.

Lebrun, N. et Wood, M. (2004). Représentations des étudiants-maîtres sur l'exercice d'une citoyenneté active et démocratique. 7e Biennale de l'Éducation et de la Formation, « Débat sur les recherches et les innovations ».

Legardez, A. et Simmoneaux, L. (2006). L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions socialement vives, Paris : ESF

Legardez, A. et Simmoneaux, L. (2011). Développement durable et autres questions d'actualité, questions socialement vives dans l'enseignement et la formation, Dijon : Educagri

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales. Revue des Sciences de l'Éducation, 30 (3), 647-665

Legardez, A. et Lebatteux, N. (2002). Entreprise et représentations dans les enseignements professionnels tertiaires. Aster, 34, 181-211.

Legardez, A. (2001). La transposition didactique, quand même. L'exemple des questions socialement vives. Actes du colloque "Les politiques des savoirs". IUFM de Lyon.

Legardez, A. Alpe, Y. (2002). Questions socialement vives et production de savoirs scolaires. Conférence de l'école doctorale de l'Université de Provence. Aix.

Legardez, A. Jesiorski, A. Barthes, A. Lebatteux, N., Floro, M. (2013). Étudier les représentations sociales sur des questions socialement vives liées à l'éducation au développement durable pour en repérer des obstacles et des appuis dans la formation des formateurs, 5^e Colloque international du RIFEFF –réseau international francophone de formation de formateurs. La

francophonie universitaire en question. Décembre 2013. Hanoï, Vietnam

Leininger-Frézal, C. (2009). Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales, Thèse de doctorat, Géographie, Université Lumière - Lyon II, 2009.

Lotz-Sisina, H. (2004). Positioning southern African environmental education in a changing context. Rhodes : Share-Net et SADR REEP (Regional Environmental Education Programme).

Machabee, L. Sauve, L. (2000). Les représentations des enseignants du secondaire en éducation relative à l'environnement – Une étude qualitative. In L. Sauvé et coll. (2000). Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire québécoise. Tome 2 : Rapport de recherche intervention. Modèles d'intervention en ERE. Montréal: CIRADE.

Maniates, M. (2001). « Individualization: Plant a Tree, Buy a Bike, Save the World? », *Global Environmental Politics*, vol. 1, n° 3, Summer

Marquis, G. (2001) Les représentations sociales de l'environnement: une comparaison des jeunes du Québec et du Sénégal. In: *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 6,158-177.

Martinez, M.-L. Poydenot, F. (2009). "Finalités, valeurs et identités, pour une éducation écocitoyenne "; n°8 de la Revue *Regard actes du colloque International " Éthique et éducation à l'environnement "* Avril 2008, à La Rochelle. pp. 57-75

Martinez, M-L. (2006). Pour l'éducation à l'écocitoyenneté, à la responsabilité et à la confiance durable, observer la formation des identités singulières, sociales et professionnelles. Rapport ADEME

Mclaren, P. (2007). « Critical Pedagogy: Alook at the Major Concepts ». In DARDER, et al. *The Critical Pedagogy Reader*. Second edition. New York and London: Routledge, p. 61-83.

Merckle, P. (2004). Sociologie des réseaux sociaux, Paris : La Découverte

Moisan, S. (2003). Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne, Thèse en Sciences de l'éducation – Didactique, Université de Montreal

Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. Les cahiers Internationaux de Psychologie sociale, n°20, pp. 5-14

Moliner, P. (1996). Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales. Grenoble : PUG

Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF.

Mugny, G. et Caruati, F. (1985). L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et son développement. Cousset : Del Val.

Musset, M. (2012). Education au patrimoine, mémoire, histoire et culture commune, Dossier d'actualité Veille et analyse, n°72 mars

OCDE. (2002). Vers une consommation durable des ménages ? », Synthèses, septembre 2002

Orellana, I. Girault, Y. (1997). Prise en compte des représentations sociales et du pluriculturalisme dans la conception des expositions scientifiques, Actes des JIES.

Orange, C. et Ravachol, D. (2013). Le concept de représentation en didactique des sciences : sa nécessaire composante épistémologique et ses conséquences Les représentations en questions, (2013) recherches en éducation n°17

Pagoni, M. et Tutiaux-Guillon, N. (2012). Spirale, n° 50, Les éducations à... : nouvelles recherches, nouveaux questionnements ?

- Perloff, D. (2003). *The dynamics of persuasion*, ED. Lawrence Erlbaum associates
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché, In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp. 61-76.
- Peyssonneaux, C. (2001). Les représentations de l'ordinateur chez les élèves de CM2. *La Revue de l'EPI*, 103,
- Philippe, C. (2013). Les représentations sociales culturelles des élèves de CE2 en préhistoire et en archéologie au regard de déterminants socioculturels, historiques et de l'origine géographique, AREF 2013
- Piveteau, V. (1995). « Prospective et territoire : apports d'une réflexion sur le jeu », Paris, CEMAGREF, Antony, 1995, 298p.
- Ponton, M. et Sauvé, L. (2000). Les représentations des enseignants du secondaire en éducation relative à l'environnement - Une étude lexicométrique. In L. Sauvé et coll. (2000). *Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire*
- Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*, Paris : Payot
- Raymond, S. (2004). *Du retour à la nature au retour à a campagne*, Thèse de troisième cycle, Université de Toulouse Le Mirail, 350 p.
- Reisch, L-A. (2004). « Sustainable consumption as a consumer policy issue », in *The Ecological Economics of Consumption*, Edited by Lucia A. Reisch and Inge Røpke, Cheltenham, Edward Elgar, 2004, pp. 175-189.
- Robottom, I. Hart, P.(1993). *Research in Environmental Education. Engaging the debate*, Deakin University Press. Victoria
- Rope, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences*, Paris : l'Harmattan
- Rouquette, M.-L. (1998). *La communication sociale*. Paris : Dunod

Rouquette, M.-L. (1996). Représentations sociales et idéologies. In Deschamps et Beauvois, J.-L., La psychologie sociale. 2. Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble

Rousseau, O. et Girault, Y. (2003). Développement touristique et ERE: Conflits de représentations autour du projet de valorisation muséographique d'un territoire. Education relative à l'environnement, Regards, Recherches, Réflexions, Vol. 4, Montréal, pp 163-184, 378p.

Roy, V. (2011). Représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants du collégial au regard de la médiation pédagogique et du processus de médiatisation lors du recours aux TIC en formation mixte et distante, Thèse en sciences de l'éducation Montréal

Rumpala, Y. (1999). « Le réajustement du rôle des populations dans la gestion des déchets ménagers. Du développement des politiques de collecte sélective à l'hétérorégulation de la sphère domestique », Revue Française de Science Politique, vol. 49, n° 4-5, août-octobre 1999, pp. 601-630.

Rumpala, Y. (2004). « De l'objectivation des risques à la régulation des comportements. L'information sur la qualité de l'air comme instrument d'action publique », Réseaux, vol. 22, n° 126, 2004, pp. 177-212.

Rumpala, Y. (2010). Développement durable ou le gouvernement du changement total, collection diagnostics, Ed. le bord de l'eau

Sauvé, L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'Éducation en réponse au programme onusien du développement durable. In: Former et éduquer pour changer nos modes de vie, Liaison Énergie-Francophonie, 72, Décembre 2006, 33-41

Sauvé, L. Berryman, T. Brunelle, R. (2003). Environnement et développement: la culture de la filière ONU. In: Sauvé, Lucie; Berryman, Tom; Brunelle, Renée, dirs. Environnements, Cultures et développements. Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions, Vol. 4, 33-55.

Sauvé, L. (2000), L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et post-modernité : les propositions du développement durable et de l'avenir viable. In Jarnet, A. & Jickling, B., 2000

Sauvé, L. (2006), « L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable ». In « Former et éduquer pour changer nos modes de vie », Liaison Energie/Francophonie, n° 72, 12, pp. 33-41

Sauvé, L. Garnier, C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. In M. Rouquette et C. Garnier (dir.), Représentations sociales et éducation. Montréal: Les Éditions nouvelles. p. 541-572.

Sauvé, L. Machabee, L. (2000). La représentation, point focal de l'apprentissage, Education relative à l'environnement, Regards, Recherches, Réflexions, Vol 2, Montréal p.183-194

Sauvé, L. Machabée, L. (2000). La représentation, point focal de l'apprentissage, Education relative à l'environnement, Regards, Recherches, Réflexions, Vol 2, Montréal p.183-194

Sauvé, L. 2006. L'organisation et la structuration du secteur de l'Éducation en réponse au programme onusien du développement durable. In: Former et éduquer pour changer nos modes de vie, Liaison Énergie-Francophonie, 72, Décembre 2006, 33-41.

Sauvé, L. Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. In Sauvé, L. et Brunelle, R. (Dir.). « Environnements, Cultures et Développements ». Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions, 4, 33-55.

Scott, W. and Gough, S. (2004). Key issues in sustainable development and learning. A critical review. Routledge Falmer. London.

Siman, L. Mara de castro, C. (2002). « Mémoire, histoire et identités sociales: Le rôle des représentations sociales dans la formation des identités sociales et dans la construction de la connaissance historique par les élèves », dans *Encounters on Education*, vol. 3, p. 79-94.

Simmoneaux, J. (2004). Représentations, savoirs et connaissances des enseignants sur la mondialisation. *Cahiers du CERFEE*, 19, 81-88 (numéro spécial intitulé « La discussion dans l'enseignement et la formation », sous la direction de M. Tozzi).

Simmoneaux, J. et Legardez, A. (2005). Quelles références et quels objectifs dans l'enseignement de la mondialisation ? Communication au colloque « Les sociétés de la mondialisation ». Lestamp, Université de Nantes, (décembre 2004).

Simmoneaux, J. (2003). Enseigner des savoirs "chauds" : l'éducation biotechnologique entre sciences et valeurs, In *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* (dir. J.-P. Astolfi), chapitre 7, Paris : ESF.

Simmoneaux, J. (2006). « Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques ». In Legardez et Simmoneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*. Paris: EFS, p. 33-60

Summers, M. Corney, G. and Childs, A. (2004). Students teachers' conceptions of sustainable development: the starting- points of geographers and scientists. *Educational Research*, 46(2), 163-182.

Suzanne, V. Lavalée, M. et Sounan, C. (2003). « Approche de la représentation sociale de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignants du secondaire au Québec dans M. Lavallée, S. Vincent, C. Ouellet & C. Garnier (dir.), *Les représentations sociales. Constructions nouvelles*, Montréal, p. 373-391

Torricelli, G-P. (2001). « Changement structurel et organisation des territoires montagnards : le cas de la Suisse » *espace géographique* 4-2001, p. 333-347

Triby, E. (1989). *Prise en compte des représentations des élèves et enseignement des sciences économiques et sociales. Le cours sur la monnaie et les banques* (Thèse, sous la direction de L. Legrand). Strasbourg : Université Louis Pasteur.

Turcotte, S. Otis, J. Gaudreau, L. (2007). *Les objets d'enseignement-apprentissage : éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique*, *Staps*, 2007/1 (no75), Sherbrooke

Tutiaux-Guillon, N. (2007). *Changing citizenship, changing educational goals, changing school subjects? An analysis of history and geography teaching in France* », in L. CAJANI, ed., *history teaching, identities, citizenship*, Stoke on Trent, Trentham books, p.35-53

Tutiaux-Guillon, N. (2011). *Le développement durable en France. Suffit-il de prescrire une question vive pour qu'elle existe à l'école?* In: Legardez et Simonneaux, Laurence, dirs. *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Educagri. Dijon, 215-228.

Verges, P. (1992). *L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation*, *Bulletin de psychologie*, XLV, 203-209.

Verges, P. (1994). *Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance*. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 387-405). Paris : Presses universitaires de France (1re éd. 1989).

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

Verges, P. Flament, C., (1997). *Comparaisons de méthode : A propos de l'article « Apport des modèles graphique gaussiens en analyse de similitude »*, *Papers on social representations*, 1997, vol 6 - n°1, 73-87.

Verges, P. (1994). *Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales*, *Structures et transformations des*

représentations sociales, Guimelli, Ch. (ed), Delachaux et Niestlé, Lausanne, textes de base en sciences sociales, 1994, pp. 233-253.

Vergnolle-Mainar, C. et Tutiaux-Guillon, N. (2010). : La prise en compte du temps et des temporalités par les disciplines scolaires, dans une perspective d'EDD : les potentialités dans les référentiels actuels, Colloque « éducation au développement durable et à la biodiversité », Digne 20-22 octobre 2010.

Vincent, H. (2013). Les représentations en questions, recherches en éducation n°17

Vincent, H. (dir.). (1994). L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, Presses Universitaires de Lyon,

Wals et Blewwitt, (2009), Third wave sustainability in higher education: Some (inter)national trends and developments, August 19th, 2009, p. 5

Weber, M. (1971). Economie et société, Paris : Plon – 1ère éd. 1921

Index

- ancrage, 61, 62, 63, 67, 91, 95, 175
- corpus, 24, 69, 70, 81, 82, 83, 86, 87, 91, 126, 127, 128, 130, 131, 134, 142, 146, 150, 163, 165, 171, 176, 186, 187, 190, 194, 196, 197, 203
- cumul, 79, 122
- curriculum, 30, 31, 43, 44, 45, 46, 65, 150, 156, 201
- curriculum caché, 65
- curriculums, 24, 44, 55, 150, 201
- défalcations, 77, 78, 79, 104, 106, 111, 124, 155, 158, 170, 171, 182
- disciplines scolaires, 31, 34, 35, 36, 38, 40, 44, 47
- distorsions, 77, 78, 79, 88, 110, 111, 124, 125, 155, 156, 158, 163, 170, 171, 182
- écocitoyenneté, 61, 86, 95, 110, 123, 126, 129, 137, 141, 148, 177
- écoefficience, 189
- éco-efficience, 93, 94, 95, 97, 101, 107, 145, 146, 152, 158, 162, 187
- éco-efficience, 190
- éco-efficience, 194
- éducation à la citoyenneté, 23
- éducation au développement durable, 22, 23, 24, 67, 68, 78, 86, 87, 99, 126, 127, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 149, 150, 151, 154, 155, 157, 158, 161, 164, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 197
- éducation au patrimoine, 23, 83
- éducations à, 20, 21, 23, 47, 80, 149
- éléments périphériques, 66, 67, 68, 98, 136, 148, 156, 160, 161, 166, 195
- entretiens, 69, 70
- épistémologie, 21, 29, 35, 53, 151, 175
- focalisations, 77, 79, 90, 91, 107, 112, 124, 125, 155, 156, 158, 163, 168, 170, 175, 176, 179, 182, 193, 194, 196
- graphe, 24, 71, 72, 74, 75, 85, 91, 93, 97, 148
- interculturelles, 22
- légitimité, 20, 22, 24, 35, 36, 37, 41, 47, 57, 142, 149, 150, 151, 152, 175, 180
- noyau central, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 76, 85, 94, 95, 97, 98, 107, 136, 137, 145, 146, 147, 156, 160, 161, 165, 166, 167, 172, 187, 189, 194, 195
- objectivation, 22, 61, 62, 63, 78, 153, 164, 166, 180, 183
- obstacles aux apprentissages, 19, 21, 44, 52, 56
- préconisations didactiques, 65, 79, 149, 155, 163, 182, 203
- pression à l'inférence, 89, 107, 141, 203
- psychologie sociale, 18, 60, 63, 64, 77, 97, 136, 186
- questionnaires, 69, 70, 91, 130, 165
- questions socialement vives, 20, 22, 23, 44, 47, 49, 51, 55, 56,

65, 78, 79, 80, 149, 151, 152,
154, 155, 180, 201
rapports aux savoirs, 22
référentiel, 78, 79, 81, 93, 99, 101,
104, 107, 109, 111, 112, 124,
150, 151, 156, 170, 176, 180,
203
savoirs, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,
34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51,
52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61,
63, 64, 65, 69, 78, 79, 80, 86,
87, 88, 90, 91, 126, 149, 150,
151, 152, 153, 154, 155, 156,
157, 160, 161, 162, 165, 168,
169, 170, 172, 175, 180, 181,
182, 183, 186, 192, 193, 195,
196, 197, 201, 202
savoirs scolaires, 20, 30, 33, 34,
35, 37, 44, 45, 47, 49, 51, 53,
55, 152
sciences de l'éducation, 12, 18,
51, 58, 63, 86, 126, 156, 202
supplémentations, 77, 78, 79, 108,
109, 110, 124, 125, 155, 156,
158, 163, 170, 171, 182
transposition didactique, 41, 42,
43, 44, 149, 181
valeurs, 23, 34, 45, 46, 47, 48, 52,
53, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 66,
68, 76, 89, 127, 137, 141, 191

Table des illustrations

Figure 1 : Du savoir savant au savoir appris	32
Figure 2 : La construction de la légitimité des savoirs scolaires	36
Figure 3 : Les trois voies de la construction d'un savoir scolaire légitime....	38
Figure 4 : Le triangle didactique	41
Figure 5 : Modèle d'analyse du cadre normatif des savoirs	64
Figure 6: Grille de lecture d'un graphe simple (en fréquence et rang des items cités).....	71
Figure 7 : Exemple de construction de tableau de cooccurrences.....	74
Figure 8 : Grille de lecture d'une représentation sociale en graphe relationnel.....	76
Figure 9 : Démarche de confrontation des savoirs aux référentiels.....	80
Figure 10 : Graphe des fréquences et rangs des évocations spontanées du développement durable des étudiants en filière professionnelle d'aménagement du territoire. (n=66).....	93
Figure 11 : Fréquences d'occurrences lexicales dans le rapport Brundtland (mots cités plus de 130 fois)	104
Figure 12 : Les défalcatons des représentations sociales du développement durable vis à vis du référentiel Brundtland	106
Figure 13 : Les focalisations des représentations sociales du développement durable vis-à-vis du référentiel Brundtland.....	109
Figure 14: Les suppléments des représentations sociales du développement durable vis-à-vis du référentiel Brundtland	110
Figure 15 : Les distorsions des représentations sociales du développement durable vis-à-vis du référentiel Brundtland.....	112
Figure 16 : Décomposition des composantes des informations du développement durable du rapport Brundtland	120
Figure 17 : Cumuls des référentiels de confrontation	123
Figure 18 : Exemple des deux premières questions posées dans le cadre du questionnaire comportemental.....	129
Figure 19 : Analyse factorielle de correspondance sur l'enquête comportementale	131

Figure 20 : Les représentations sociales du développement durable des « écocitoyens ». Groupe de 38 individus obtenus par AFC sur 768 individus à partir d'un questionnaire comportemental.....	133
Figure 21 : Représentations sociales des « écocitoyens » auto déclarés ...	135
Figure 22 : Graphe des fréquences et rangs des évocations spontanées des enjeux du développement durable des étudiants en filière professionnelle d'aménagement du territoire. (n=66).....	143
Figure 23 : Représentations sociales des enjeux du développement durable des étudiants en filière professionnelle d'aménagement du territoire. (Schéma interprétatif)	144
Figure 24 : Hiérarchisation des familles de pensée du développement durable des étudiants (en fréquence de réponses pour un mot d'une famille de pensée)	148
Figure 25 : Modèle de repositionnement didactique	157
Figure 26 : Démarche didactique de mise en place de l'éducation au développement durable vers un véritable enseignement	161
Figure 27 : Exemple de fiche de suggestions didactiques concernant le développement durable	162
Figure 28 : Représentations sociales des espaces ruraux des étudiants en master de géographie avant la formation. (schéma interprétatif)	168
Figure 29 : Représentations sociales des espaces ruraux des étudiants en master de géographie après la formation	170
Figure 30 : Confrontations des référentiels et des représentations sociales des espaces ruraux (Corpus 45 étudiants master géographie 2010)	172
Figure 31: Fiche de propositions pour un enseignement de la géographie rurale, susceptible d'introduire les problématiques actuelles de développement rural-développement local.....	173
Figure 32 : Représentations sociales des espaces ruraux des étudiants en master de géographie après la formation (Année 2)	175
Figure 33: Représentation sociale des covoitureurs fréquents économiquement aisés (n=26 groupe obtenu par AFC sur 858 individus par questionnaire comportemental)	179
Figure 34 : Répartition du corpus d'étude comparatiste	188
Figure 35 : Fréquence et rang des réponses des étudiants français	189
Figure 36 : Fréquence et rang des réponses des étudiants allemands	190
Figure 37 : Fréquence et rang des réponses des étudiants polonais	191

Table des exercices

Exercice pratique 1: Etudier les représentations sociales : exemple du patrimoine local83

Exercice pratique 2 : Confronter les représentations sociales à un référentiel pour interpréter un résultat125

Exercice pratique 3 : Proposer une expertise en communication par l'étude des représentations sociales.....126

Exercice pratique 4 : Etablir des préconisations didactiques par l'étude des représentations sociales163

Exercice pratique 5 : Comparer des corpus de populations différentes et identifier les conflits potentiels dans les questions socialement vives et/ou l'interculturalité200

Exercice pratique 6 : Construire votre problématique de recherche avec les représentations sociales205