



Rapport aux savoirs sur le développement durable en contexte scolaire : obstacles à la mise en œuvre d'un Agenda 21 en France

Nicole LEBATTEUX¹ (Université de Provence – IUFM d'Aix-Marseille, France) et **Alain LEGARDEZ**² (Université de Provence – IUFM d'Aix-Marseille, France)

Notre étude vise l'identification d'obstacles à la mise en œuvre d'une démarche d'Agenda 21 scolaire. Elle s'appuie sur la théorie structurale des représentations sociales pour questionner le rapport aux savoirs des élèves sur un objet de polémique sociale devenu objet d'éducation.

Les résultats de l'enquête, menée par questionnaire et entretiens, montrent que les élèves ont une représentation sociale du développement durable focalisée sur la protection de l'environnement dont les processus influent sur leur perception de l'objet. Ils considèrent le développement durable comme un savoir « utile pour la vie » qu'ils peinent à relier à l'enseignement.

Mots clés : Agenda 21, développement durable, rapport aux savoirs, représentations sociales, questions socialement vives

Introduction

Ratifié par plus de 170 Chefs d'Etats et de Gouvernement au « Sommet de la terre » (Rio de Janeiro, 1992), l'Agenda 21 est un programme d'actions pour le XXI^e siècle (Keating, 1993) qui vise à construire un avenir plus respectueux de la planète et de ses habitants à partir d'un constat alarmant des déséquilibres planétaires au niveau de la dégradation écologique comme des inégalités entre les peuples et au sein de chaque population. L'Agenda 21 d'établissement scolaire en est une déclinaison locale qui s'inscrit dans une politique de généralisation de l'éducation au développement durable.

En France, après une phase d'expérimentation menée avec des établissements pilotes, « l'éducation à l'environnement pour un développement durable » est généralisée par un premier plan triennal, débuté en 2004, qui prend pour référence la définition proposée par le « rapport

1. Maître de conférences, Sciences de l'Education, UMR CEPERC
Contact : n.lebatteux@aix-mrs.iufm.fr

2. Professeur, Sciences de l'Education, UMR P3 ADEF
Contact : a.legardez@aix-mrs.iufm.fr



Brundland » : « Un développement qui répond aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. » (« Notre avenir à tous » (1987)). A partir de cette date, les programmes scolaires prennent progressivement en compte cette nouvelle « éducation à » d'abord dans le cycle central du collège, notamment en histoire-géographie et dans les matières scientifiques et techniques. Elle s'enrichit dès 2005 d'une orientation sur l'éducation au développement et à la solidarité internationale visant à faire comprendre aux élèves les grands déséquilibres mondiaux et à encourager la réflexion sur les moyens d'y remédier.

L'importance accordée par l'Education Nationale est confirmée par le « socle commun de connaissances et de compétences » (2006), – que tous les jeunes doivent avoir acquis à l'issue de leur scolarité obligatoire –, dont trois des sept composantes font référence au développement durable et à la solidarité internationale (« la culture humaniste », « les compétences sociales et civiques », « l'autonomie et l'initiative ») dans la perspective de donner du sens à l'enseignement en transmettant un « savoir vivant », c'est-à-dire des connaissances et les capacités à les mettre en œuvre.

Enfin, le second plan triennal de généralisation (2007-2010) consacre l'appellation « éducation au développement durable » en élargissant son champ à de nouvelles problématiques avec la dimension culturelle ajoutée aux trois volets initiaux : environnemental, économique, social (et culturel). Parallèlement, l'intégration de thèmes relatifs au développement durable (DD) dans les curricula se poursuit en y accordant parfois une place importante.

Au fil de ces textes d'encadrement, qui évoquent systématiquement la nécessité d'un croisement des disciplines et le recours aux dispositifs susceptibles de favoriser les travaux transversaux, la place de l'établissement scolaire comme « catalyseur » (lieu de débat et de mise en cohérence) est constamment rappelée. Par exemple, la circulaire de préparation de la rentrée 2010 indique qu'il s'agit de « poursuivre et amplifier les démarches engagées... combiner les enseignements, la vie des écoles et des établissements, leur gestion et leur ouverture sur l'extérieur sont maintenant les clés de la généralisation de cette éducation. » (BOEN n°11 du 18 mars 2010). Le prochain plan triennal pourrait généraliser les Agenda 21 scolaires.

L'Agenda 21 scolaire est fonction d'une identité propre à un établissement considéré comme un lieu de vie, un espace de projets et de responsabilités pour l'ensemble de ses acteurs (élèves, enseignants mais aussi personnel administratif et de services) en interconnexion avec ses environnements, – entendus, au sens large, comme les parents aussi bien que les collectivités territoriales, les associations, les entreprises –, et dans le cadre de plusieurs partenariats.



Chaque Agenda 21 est donc différent mais il respecte une démarche commune reposant sur des étapes incontournables : un diagnostic des forces et des faiblesses de l'établissement permettant l'identification d'enjeux prioritaires, la définition d'axes d'engagement, l'élaboration de plans d'actions concrètes et l'évaluation des résultats dans une perspective d'amélioration continue.

C'est donc à un contexte spécifique que nous nous intéressons, un lycée professionnel pilote en démarche d'Agenda 21. Notre étude de terrain s'inscrit dans une recherche plus large qui questionne la faisabilité de la généralisation de l'EDD en termes d'appuis et d'obstacles³. Nous orientons notre regard sur les obstacles à partir du point de vue du principal acteur, les élèves, en tentant de répondre à deux questions : quel sens donnent les élèves à « l'objet DD » (objet d'enseignement scolaire ou objet en contexte scolaire ou objet d'éducation ?) et quel est le statut de ce qui est appris ?

Positionnement théorique

Questionner l'éducation au développement durable dans un contexte spécifique d'Agenda 21 nous amène à convoquer plusieurs grilles théoriques pour prendre notamment en compte les caractéristiques de l'objet et celles du public sous étude.

Le développement durable, une question socialement vive et un objet de représentation sociale

Avant d'être devenu un « objet d'éducation », le DD est un objet de la vie quotidienne qui suscite des controverses, des débats mais aussi des conflits dans la société relevant ainsi du domaine des questions socialement vives pour l'enseignement et la formation (Legardez & Simonneaux, 2006).

De plus, si on considère avec Serge Moscovici : « [...] que l'éducation est la diffusion de la connaissance, en général une grande partie des connaissances qui se diffusent sont des représentations sociales ou des connaissances qui ne sont saisies qu'à travers des représentations sociales » (2000, p. 9), le recours aux méthodes et aux analyses de la théorie des représentations sociales (RS) nous semble particulièrement adapté à l'étude d'un objet prescrit dans l'école qui interfère avec un objet social opérationnel.

En effet, le DD est un objet polymorphe relié à un ensemble de thèmes, souvent contradictoires, qui circulent dans la société. Chaque individu, donc chaque groupe auquel il appartient, y trouve des éléments permettant de mieux comprendre ses environnements pour s'y repérer, communiquer et agir en donnant du sens à ses actions comme à celles des autres.

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



Par représentation sociale (RS), nous entendrons à la suite de Denise Jodelet : « 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 » (1994, p. 36). Il s'agit d'un ensemble « organisé » de cognitions élémentaires, mutuellement dépendantes, collectivement produit dans l'interaction sociale, – par des échanges interindividuels comme par l'exposition à la communication des médias –, pour interpréter de la même façon un objet socialement utile (Abric, 2003).

Chaque RS est propre à un groupe en fonction d'une histoire et d'une finalité commune. Une fois constituée, elle devient une « grille de lecture » qui joue un rôle de filtre dans la sélection des informations relatives à l'objet. Pierre Vergès en souligne la détermination sociocognitive : cognitive « ... en ce qu'elle suppose une tâche de connaissance pour traiter l'information reçue » (2001, p. 538) et sociale car « ... cet acte de connaissance est activé par une pratique et influencé par le discours circulant dans la société » (*ibid.*). Ainsi, cette structure opérationnelle est dynamique, elle se transforme par imputation et génération de sens à partir des processus d'objectivation et d'ancrage mis en évidence par Serge Moscovici (Bonardi & Roussiau, 2001). Afin de questionner l'influence des actions éducatives ici en termes d'obstacles, il paraît nécessaire de l'étudier à la fois dans son aspect de produit (l'état de la représentation à un moment) et d'en identifier les processus potentiellement générateurs de « distorsions » (Jodelet, 1994). Dans cette perspective, la théorie structurale des RS nous fournit un cadre théorique et des méthodes adaptées (Lebatteux, 2011).

Apprendre, pour un élève de lycée professionnel : c'est le rapport à la vie

La voie professionnelle accueille des élèves orientés vers des études courtes (du Certificat d'Aptitude Professionnelle au baccalauréat) pour l'apprentissage d'un métier qu'ils n'ont pas toujours choisi. Selon Bernard Charlot (1999), ils se caractérisent par un rapport particulier au savoir dans l'école, notamment parce que « l'important, pour ces jeunes, ce n'est pas le savoir mais "la vie" » (*ibid.*, p. 91) alors que « la majorité des élèves considère que l'école n'apprend pas la vie ou, sous une forme plus faible... » (*ibid.*, p. 94). Pour ces élèves il distingue plusieurs approches de l'« apprendre » dont celle qui permet d'observer et de réfléchir, de mettre en relation des faits et des principes pour se doter d'un ensemble de repères permettant d'interpréter la vie et de comprendre les gens.

C'est donc la question de la nature de l'activité « apprendre » et le statut de l'objet appris qui sont posés, particulièrement pour un objet à caractère polysémique comme le développement durable, et qui interpellent l'ensemble des acteurs de l'institution scolaire⁴.

4. Nous appelons « questions socialement vives » dans l'Ecole des objets d'enseignement scolaire qui sont liés à des questions sensibles dans la société et dans les références de ces enseignements scolaires. Voir Legardez & Simonneaux (2006, 2011).



Contexte et méthode

Un lycée professionnel en démarche d'Agenda 21

Le contexte de l'établissement

Notre étude porte sur un lycée professionnel qui a inscrit une démarche Agenda 21 dans son projet d'établissement depuis quatre ans. Cet établissement présente plusieurs spécificités : implanté dans un territoire urbain (Marseille) défini par les pouvoirs publics pour être la cible prioritaire de la ville en fonction de considérations locales liées aux difficultés que connaissent les habitants, il bénéficie de relations privilégiées avec la ville; de plus, pour faire face à des difficultés d'ordres scolaire et social des élèves accueillis, il est soutenu par l'Education Nationale grâce à la dotation de moyens supplémentaires et la reconnaissance d'une plus grande autonomie.

Le « diagnostic » réalisé par le comité de pilotage a mis en évidence des « besoins prioritaires » orientés notamment sur l'amélioration de la propreté dans l'établissement et le développement de la solidarité grâce à l'acceptation par les élèves de différences culturelles très prégnantes. En tant qu'« Etablissement pilote », il a été accompagné dans sa réflexion préalable et dans la première année de la mise en œuvre de l'Agenda 21 par des représentants de la Région Provence-Alpes-Côte d'Azur. Dans ce contexte, quatre « axes de progrès » ont été retenus : les déchets, la biodiversité, la diversité culturelle et la solidarité. Ils ont été déclinés par un ensemble d'actions concrètes dont certaines s'inscrivent dans la durée notamment : la mise en place d'un tri sélectif avec un dispositif de récupération des déchets à l'entrée de l'établissement; la création d'un éco-jardin dont l'aménagement au fil des années engage différentes filières; l'organisation d'un cross au bénéfice du handicap qui mobilise l'ensemble des acteurs pendant plusieurs jours; l'organisation d'expositions thématiques dans les parties communes pour sensibiliser aux « symboles » dans les cultures ou valoriser les minorités culturelles. Des actions plus ponctuelles sont menées par certaines classes en fonction des opportunités, par exemple : le nettoyage d'une plage ou encore la confection de colis de Noël pour le Samu social... dans le cadre de nombreux partenariats.

Bien que la prise de décisions repose sur le comité de pilotage pluricatégories, – composé de l'équipe administrative, des agents de services et de quelques enseignants volontaires sous la responsabilité du chef d'établissement –, la démarche Agenda 21 est essentiellement portée par deux enseignantes de la filière Hygiène et Environnement en synergie avec des contenus d'enseignement prescrits, surtout centrés sur les aspects environnementaux du DD (connaissances sur les écosystèmes, l'écologie et l'écologie appliquée...). Fortement imprégnées des problématiques du DD, elles impliquent leurs classes de baccalauréat (les classes de première et terminale, dites « classes-pilotes », engagées sur un cycle) dans une « mission » qui consiste à prévoir, organiser, développer ou pérenniser la



plupart des actions mises en œuvre dans l'établissement et à communiquer régulièrement dans les classes pour amener les autres élèves à s'engager concrètement.

Le contexte spécifique des classes-pilotes

Au-delà de l'implication personnelle des enseignantes, cette démarche repose sur un ensemble de constats assez préoccupants, en matière d'insertion professionnelle comme de réussite au baccalauréat, des caractéristiques des élèves qui intègrent cette filière porteuse d'emplois avec le développement des métiers qui répondent à des problématiques environnementales. Notamment : en fonction d'une orientation subie (selon elles, moins de deux élèves sur dix auraient « choisi » cette formation avec une information éclairée), la plupart en ont au départ une vision peu valorisée, ce qui freine leur adhésion à la formation; et, compte tenu des caractéristiques du bassin de recrutement (le lieu de vie des élèves est centré sur « le quartier »), ils ne sont pas aptes à communiquer avec des interlocuteurs différents dans la visée de métiers qui nécessitent de fortes compétences relationnelles.

Selon elles, impliquer les élèves dans cette « mission » complémentaire à leur formation « n'est pas chose facile... Surtout qu'ils ne savent même pas ce que c'est le développement durable ». Dans ce contexte, dès le début de l'année, les élèves de première sont sollicités pour organiser l'élection des éco-délégués, c'est-à-dire des autres élèves de l'établissement qui viendront les assister dans la mise en œuvre des actions. Pour cela, en s'appuyant sur la documentation interne de l'établissement complétée par une recherche en ligne, ils mènent d'abord une réflexion pour identifier ce qu'est le DD et comment il s'inscrit dans l'Agenda 21 de l'établissement ainsi que sur le rôle d'éco-délégué. Ils réalisent ensuite une campagne d'information dans les classes pour susciter des candidatures et dépouillent les « professions de foi » à partir de critères collectivement produits (par exemple, en 2010, les critères retenus étaient : motivation, intérêt pour le DD et pour la qualité de vie du lycée. Sur 25 candidatures, 12 ont été retenues). Ils préparent enfin une réunion des éco-délégués pour envisager le travail en commun et un programme d'actions. Cette première intégration dans la fonction de classe-pilote, comme celles qui vont suivre, est réalisée avec le « coaching des élèves de terminale » (qui ont accompli la mission l'année précédente) dans le cadre des heures de Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel (PPCP).

Le nécessaire recours à une enquête pluri méthodologique

Nous nous intéressons à un groupe particulier (Garnier, 2000) constitué par les élèves de l'établissement pour lesquels nous postulons l'existence d'une RS du DD en fonction d'une histoire sociale et scolaire proche et qui partagent une expérience socioscolaire dans le cadre de l'Agenda 21. Pour en approcher les spécificités au regard du contexte décrit, nous avons mené une enquête pluri méthodologique.



Dans un premier temps, un questionnaire anonyme, inspiré de la théorie structurale des représentations sociales (Abric, Flament, Vergès...), a été proposé à l'ensemble des élèves de l'établissement, en situation non didactique, en début d'année scolaire. Il vise notamment à valider l'hypothèse de la construction de la RS de cet objet par les élèves et à rechercher sa dimension active en même temps que l'existence d'un « effet établissement ». Pour cela, lors de l'analyse nous avons distingué les élèves qui viennent d'entrer dans l'établissement (les Entrants) de ceux qui sont inscrits dans ce cursus depuis un an ou plus, c'est-à-dire qui ont collaboré, ou à défaut on été exposés, aux actions mises en place dans le cadre de l'Agenda 21 (les Anciens). La forme du questionnaire – inspirée des travaux de Pierre Vergès (2001) – et son dépouillement avec des logiciels spécifiques (EVOC 2000 et SIMI 2000) permettent une analyse à la fois quantitative et qualitative des données à partir du croisement des réponses aux douze questions du dispositif de recueil. Cependant, bien que les résultats du questionnaire soient fiables au niveau de l'état, – la structuration temporaire de la représentation des élèves activée au moment de la passation du questionnaire –, ils ne sont pas suffisants pour explorer la dynamique représentationnelle et ses conséquences, en termes d'appuis et d'obstacles, dans la mise en œuvre de l'Agenda 21. Il est encore nécessaire de les affiner grâce au discours des sujets pour retrouver comment les variables de la représentation se traduisent dans des argumentations (Vergès, 1994).

Dans un second temps, afin d'éclairer les résultats et d'approcher les processus impliqués, nous avons mené des entretiens semi-directifs en groupes avec deux catégories d'Anciens : les neuf élèves de la classe pilote (deux groupes) et des élèves volontaires de classes terminales (trois groupes, impliquant quatorze élèves au total). Dans chaque cas, un guide d'entretien (Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002; Lebatteux, 2005) oriente le regard sur un ensemble de thèmes à explorer et prévoit des questions de relance destinées à favoriser une expression plus libre et, si possible, à susciter des processus représentationnels (nous en présentons certains extraits qui font ressortir les moments de déstabilisation ou d'hésitation, la structure des entretiens est donnée en annexe).

Parallèlement, nos analyses ont été approfondies, et parfois réorientées, grâce à des entretiens, formels et informels avec les enseignantes des classes-pilotes qui participent à notre recherche.

Quelques résultats

Pour questionner le rapport aux savoirs des élèves, nous orienterons notre regard sur les processus en jeu en développant essentiellement les aspects qualitatifs de nos analyses⁵. Pour cela, nous distinguerons l'approche des élèves impliqués, – les élèves-pilotes –, et celle des autres élèves de l'établissement.

5. Les aspects plus quantitatifs sont développés par ailleurs (Lebatteux, 2010; 2011).



Le discours des élèves-pilotes

Le discours des élèves-pilotes oriente notamment le regard vers deux types d'obstacles : celui, – anticipé lors des entretiens avec leurs enseignantes –, centré sur un manque d'intérêt et d'implication des autres élèves et des enseignants, et celui, – non anticipé –, d'un rapport au savoir peu questionné (Lebatteux & Legardez, 2010).

Une insuffisance d'intérêt et d'implication des élèves et des enseignants

Les élèves-pilotes ressentent un intérêt insuffisant de la part des autres élèves lorsqu'ils interviennent dans les classes pour sensibiliser au DD et expliquer les actions mises en place dans l'établissement (« Ils se sentent pas concernés. »). Selon eux, il pourrait expliquer une faible adhésion aux actions et semble provenir d'un déficit d'informations, de connaissances et de projection (pour beaucoup une forme d'égoïsme, résumée par : « Quand on aura des enfants la terre elle sera encore bien »).

Ils sont aussi fortement déstabilisés par une forme d'indifférence des enseignants qui consiste à les laisser intervenir dans leur classe sans paraître s'intéresser à leurs propos : « Certains profs, ils acceptent même pas qu'on rentre dans leur classe, ou alors ils font autre chose. ». Et, ils déplorent cette situation qui ne crée pas les conditions favorables pour mobiliser les élèves (« Donc si les profs ils sont pas intéressés, je vois pas comment les élèves ils s'intéresseraient aussi ») et leur fait comprendre que leurs propos ne seront pas relayés (« Nous on fait notre discours et les professeurs, ils sont pas là pour donner des indications aux élèves. »).

Un rapport aux savoirs peu questionné

Par contre certains obstacles, non anticipés, apparaissent lorsque le thème de l'entretien est orienté sur les savoirs.

Une faible connexion DD/savoirs

La relation DD/savoirs ne semble pas avoir été questionnée au niveau des élèves-pilotes et peut-être aussi à l'échelle de l'établissement où elle semble postulée. La question « selon vous y a-t-il des connaissances particulières à avoir pour s'engager dans des actions en faveur du DD ? » les a déstabilisés et elle a dû être reformulée à plusieurs reprises pour susciter une réaction.

Après réflexion, ils admettent qu'il y a bien des savoirs qui leur ont été indispensables pour aborder cet objet considéré comme polysémique : « Oui un minimum »; « sur ce que c'est le développement durable, les élèves pilotes s'embrouillent eux-mêmes parfois. »; « parce qu'il y a quand même un minimum à savoir par rapport à l'écologie, à ce qui se passe dans le monde tout ça, le réchauffement climatique... ».

Ils conviennent aussi qu'ils ont d'abord « appris », mais pas seuls on « leur a fait découvrir », avant qu'ils s'investissent puis s'engagent de façon autonome (« voir » et « faire » seuls) : « Nous on était comme les



élèves, on savait rien quand on est rentré, et doucement, doucement on nous a appris, on a découvert quoi »; « ... après on s'est investi ». Nous rappelons que l'« écologie » fait partie intégrante de leur formation, ce qui explique peut-être une forme d'insistance dans leur discours sur le tri sélectif considéré comme l'action pilier du DD dans l'établissement. Dans ce cadre, ils apportent des « informations utiles » comme des logos près des « poubelles » en fonction des dysfonctionnements constatés ou anticipés. Il s'agit alors davantage de « bons gestes » informés que de comportements éclairés par des savoirs.

Une relation EDD/disciplines non envisagée

Plus tard dans l'entretien, bien que paraissant (maintenant) plus conscients de la nécessité de savoirs sur le DD pour favoriser un engagement et face à l'enjeu perçu de leur mission : « ... sensibiliser les élèves du lycée, les citoyens, au développement durable », les élèves-pilotes rejettent à priori un partage de leurs prérogatives avec les enseignants : « ... on l'a jamais pensé, parce que nous on s'est dit, vu que c'est nous la classe pilote, c'est à nous de leur expliquer le développement durable ».

Ils se livrent cependant à une réflexion à haute voix pour envisager quelles disciplines pourraient prendre en charge des questions relatives à l'objet ce qui les conduits d'abord à éliminer les matières générales : « Oui, ça peut se faire... Pas un prof de français »; « Maths, non... », pour orienter ensuite leurs propositions vers celles auxquelles sont déjà dévolues, selon eux, l'éducation à la citoyenneté : « Moi je pense français-histoire géo [bivalence des enseignants de la voie professionnelle] parce qu'il y a éducation civique, vous savez... » ou des enseignements transversaux « PPCP [Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel.] », – comme le suggèrent les textes d'encadrement –, ou encore ceux qui intègrent des aspects sociaux « Vie sociale et professionnelle ».

Des propositions pour favoriser la construction et la circulation des savoirs

Comment « toucher » (il s'agit à la fois de sensibiliser et d'impliquer) des élèves qui ne se sentent pas ou peu concernés ? Selon leurs enseignantes, c'est une question qui a été maintes fois discutée par les élèves-pilotes lors des bilans de leurs actions et ils donnent spontanément des « solutions pour que ça marche mieux ».

Ils proposent notamment de développer des interventions de personnes extérieures, surtout des professionnels, dont la parole pourrait être perçue comme plus légitime que la leur : « Ils [les autres élèves] prendront plus ça au sérieux, vu que c'est des employés, c'est leur travail, ils connaissent mieux que nous... Ils vont apprendre beaucoup de choses », ce qui leur permettrait par la suite d'être plus écoutés et mieux entendus lors de leurs interventions dans les classes. Et, dans le même sens, ils insistent sur une indispensable coordination avec les enseignants afin que leur discours soit relayé.



Ils envisagent aussi de susciter des émotions : « Il faut leur passer des documentaires un peu chocs pour leur montrer les conséquences pour eux [souligné par l'intonation], montrer que leur environnement à eux il peut se dégrader », mais pas seulement négatives : « Pas que des catastrophes, montrer ce qui marche aussi », indispensables et préalables, selon eux, pour favoriser un engagement.

Enfin, ils rappellent la nécessaire implication des familles, sans lesquelles rien ne peut se faire : « Ça se fait un petit peu à la maison parce qu'on peut pas tout faire au lycée »; « Parce que c'est quand même eux qui éduquent... ».

En synthèse, les élèves pilotes semblent considérer le DD comme une « éducation » nécessaire pour la « vraie vie », qui a sa place dans l'école au travers d'actions transversales en interaction avec l'environnement social. Mais, pour eux, il ne s'agit pas (ou peu) d'un savoir qui a sa place dans les disciplines, surtout les disciplines générales.

L'approche des autres élèves de l'établissement

Une représentation du développement durable

Une représentation sociale focalisée sur la protection de l'environnement...

L'activation du processus représentationnel par le questionnaire a permis de mettre en évidence l'existence d'une RS du DD focalisée sur « la protection de l'environnement »⁶. Cependant, bien que les élèves « disent » le DD avec les mêmes mots en association libre⁷ (dite « question d'évocation »), l'organisation des éléments cités montre des nuances révélatrices d'un « effet-établissement ».

En effet, pour les Entrants il s'agit d'une forme de définition descriptive et illustrée centrée sur leur univers proche et dominée par un aspect normatif fort (2,9; 70%)⁸. Pour ces élèves issus du collège, de 16 ans en moyenne, le DD, c'est : l'*Ecologie* (2,6; 33%), c'est-à-dire lutter contre la *Pollution* (2,2; 30%) par le *Recyclage* (2,3; 26%) des *Déchets* (2,7; 20%) pour la protection de l'*Environnement* (2,7; 17%) et de la *Nature* (2,6; 13%) Ce qui revient à réaliser des écogestes consistants à « ne pas jeter

6. Cette focalisation a déjà été mise en lumière dans de nombreuses recherches (Sauvé & Garnier, 2000).

7. Il s'agit d'une question centrale dans un questionnaire de représentation sociale qui consiste à susciter un procès de sélection des éléments les plus pertinents pour parler d'un objet par la formulation : « quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au développement durable ? ». Les éléments écrits en italique sont ceux cités par les élèves avec la plus forte saillance.

8. Nous donnons ici certains résultats (quantitatifs et qualitatifs) de la question d'évocation. Pour les lire : 70% des élèves ont défini le DD par des injonctions formulées avec des verbes d'action à l'infinitif, et dans la liste des éléments donnés (dix maximum), ils les ont cités en moyenne au troisième rang (2,9).



les papiers par terre »; « moins gaspiller d'eau » ou encore à « rouler plus en transports en communs ». Alors que pour les Anciens (âge moyen, 18 ans), le DD c'est : le *Recyclage* (2,3; 42%) pour protéger l'*Environnement* (3,2; 25%) et la *Nature* (3,6; 25%) de la *Pollution* (3,1; 24%) par le *Tri* (3,7; 21%) des *Déchets* (3,4; 16%), c'est-à-dire l'*Ecologie* (2,5; 17%). Les aspects normatifs sont moins saillants (3,4; 44%) et formulés de façon plus générique : « Protéger, Préserver, respecter... » indiquant une forme de distance dont nous avons montré par ailleurs (Lebatteux, 2010; 2011) qu'elle va de pair avec une moindre volonté d'engagement. Par exemple, en partielle opposition avec l'expression spontanée de leur définition du DD, seulement 47% des Entrants et 38% des Anciens envisagent de « ne pas gaspiller les éléments naturels » plus tard.

La même question posée aux groupes d'Anciens au début des entretiens confirme cette centration sur la dimension environnementale du DD. En effet, lorsqu'on leur demande : « selon vous qu'est-ce que le DD ? », ils s'expriment avec les éléments relevés dans les réponses au questionnaire (soulignés par la suite dans leurs propos) :

- « C'est des questions sur l'environnement, le tri sélectif, lutter contre la pollution... qu'on trouve des moyens écologiques pour éviter le réchauffement climatique. »
- « C'est quand on fait un truc pour préserver l'environnement. »
- « C'est quand on trie. »

... mais une représentation obstacle

Cette focalisation sur l'aspect environnemental paraît empêcher la compréhension d'autres dimensions du DD, parfois importants dans la vie du locuteur, comme le révèlent les nombreux processus représentationnels induits par les questions de relance lors des entretiens.

A titre d'illustration nous retiendrons un échange suscité lorsque les élèves sont interpellés sur leur participation à des associations :

- « Moi je fais partie de deux associations, je lui dis ? »
- « Oui »
- « association "Resto du cœur" qui distribue des colis alimentaires aux gens démunis et association "Femmes solidarité cultures"... c'est quand on vient aussi en aide aux gens démunis, aide vestimentaire... On apporte une aide, voilà, on sert à quelque chose. »

(Question de relance : « Est-ce que ces actions peuvent rentrer dans le DD ? »)

- « Oui, par exemple car quand on reçoit au resto du cœur, des aliments, ils ont fait exprès des poubelles, avant il n'y en avait pas, on récupère les cartons. Et dans l'autre association où je suis, ils font, ils ramassent des jouets pour les enfants, ils les recyclent, d'une façon ou d'une autre ça sert. »



Ainsi, sous le contrôle de sa RS, cette élève a recherché quels éléments de son action solidaire pourraient avoir un lien avec « sa » définition du DD. Selon nous, il ne s'agit pas seulement d'une question de définition, mais d'un obstacle réel qui pourrait empêcher les élèves d'entendre les polémiques, scientifiques et sociales, en rapport avec à l'objet en limitant la possibilité qu'ils construisent ainsi une opinion raisonnée.

Le rôle peu perçu des enseignants

« Dans quelles matières avez-vous entendu parler du DD ? » comme pour les élèves-pilotes, il a été nécessaire d'insister pour obtenir une réponse à cette question : « Y a-t-il des professeurs qui vous en parlent ? ». L'analyse des réponses oriente notamment le regard sur le rôle peu perçu des enseignants.

Des incitations aux « éco-gestes »

La plupart des élèves identifient le rôle des enseignants (seulement) à des rappels de civilité que nous pouvons mettre en lien avec l'aspect normatif saillant dans leur représentation; ils l'évoquent sous forme d'injonctions :

- « Ils nous ont conseillé de jeter un œil aux poubelles et de ne pas faire comme les autres : jeter par terre. »
- « Ils nous disent d'éteindre la lumière. »

Un savoir non prescrit qui n'est alors naturellement pas traité en cours, même quand il est abordé

Mais, parce qu'ils ne perçoivent pas le DD comme un savoir prescrit, ils ne sont pas étonnés par le fait qu'il ne soit pas traité en cours :

- « Non, c'est pas dans notre programme, donc non. »
- « Quand les actions se font on en parle, c'est normal mais on reste pas dessus quoi... »

Dans ce contexte, lorsque le « sujet » est abordé dans les situations d'enseignement et d'apprentissage, il n'est pas reconnu comme un rapport au savoir institué.

Par exemple dans un groupe, les temps de débats initiés par un enseignant pour répondre à un moment d'attente cognitive de ses élèves est perçu comme « l'arrêt du cours » :

- « En histoire-géo et tout ça on en parle avec monsieur X, on en a parlé plusieurs fois, on a pas travaillé dessus, on en a parlé comme ça »;
- « Parce que des fois on fait le cours et on pose des questions sur ça [le DD], il arrête le cours et il fait un débat dessus »;
- « Il nous explique tout en fait. »



Et, pour un autre groupe, c'est que le cours à « dévié » : « En cours d'histoire-géo. Exemple, on parle des années 70, le pétrole... et bien on a dévié sur ça ».

Le développement durable, un rapport à la « vraie vie », à « l'utile » et au « temps »

La question : « le DD, doit-on l'aborder en cours, dans quelles matières ? » a suscité de nombreuses réactions toujours argumentées par rapport à la protection de l'environnement comme : « En dessin, on utilise beaucoup de feuilles, on les utilise peu et on les jette, c'est du gaspillage. »; « En anglais c'est hors sujet. On parle des villes, ce qu'il y a en Angleterre... »

Cependant, dans chaque groupe, on relève des échanges ou des remarques qui font référence à l'utilité d'un savoir sur le DD en fonction d'un rapport au temps et à la vie, parfois en réaction à l'inutilité ressentie d'un savoir enseigné.

Par exemple (une série de remarques qui s'enchainent) :

- « Moi [je dirais] en histoire. C'est bien beau de parler de la guerre et blabla... ça nous apprend des choses, mais il faut parler de maintenant aussi »;
- « On parle de l'histoire d'avant, on dormira moins bête ce soir »;
- « Il vaut mieux parler de notre futur, ce qui s'est passé, c'est passé ».

Ou :

- « L'éducation civique ça explique l'actualité et pour le futur, c'est bien d'expliquer ça [le DD] ».

Comme pour les élèves-pilotes, ce sont l'Histoire et l'Instruction Civique qui reviennent dans les disciplines qui « parlent » ou qui « pourraient parler » du DD. L'appropriation de l'objet par les enseignants de ces disciplines (Lange, 2008) semble ainsi cautionnée par l'histoire scolaire des élèves. Mais rien ne permet de dire à ce moment que d'autres disciplines, ou d'autres enseignants, n'en parlent pas. Il pourrait s'agir d'un double filtre, d'un double obstacle, celui de leur RS focalisée sur la protection de l'environnement, – qui empêcherait la plupart des élèves d'entendre la communication des enseignants sur d'autres dimensions du DD –, et celui de leur centration sur certaines disciplines perçues comme potentiellement porteuses de cet enseignement, – qui les empêcherait de l'entendre dans d'autres disciplines.

Le discours des élèves, les pilotes et les autres, se rejoignent néanmoins pour considérer le DD comme un savoir qui permet de donner du sens au « monde qui entoure » pour la vie, leur vie et pour l'avenir. Mais comment les enseignants vont-ils prendre en charge ce nouvel objet d'enseignement et avec quel degré de problématisation ? Une nouvelle recherche permettrait d'évaluer l'impact des rénovations curriculaires, notamment à travers l'évolution des représentations des élèves.



Discussion

Plusieurs questions apparues dans le processus de recherche en cours nous semblent devoir être approfondies et discutées, dans la perspective d'éclairer les démarches d'EDD. Nous évoquerons d'abord la prise en compte d'une dimension souvent occultée à l'école : celle des émotions; nous envisagerons ensuite l'influence du statut de la source de communication dans le cadre d'un système orthodoxe; nous nous interrogerons enfin sur l'intérêt du recours à l'articulation de la théorie de la soumission librement consentie dans le champ des RS.

Le partage social des émotions pour un ancrage de l'ensemble des aspects du développement durable dans la représentation

Des travaux récents sur la théorie des RS mettent en exergue le rôle que peuvent jouer les émotions dans les rapports entre représentations et pratiques et dans la diffusion des éléments de ces représentations et de ces pratiques, notamment lorsqu'il s'agit d'objets de représentations « sensibles » comme le sont les questions liées au DD. C'est ainsi que Christian Guimelli et Bernard Rimé (2009), en s'appuyant sur les résultats de plusieurs recherches, envisagent un rôle déterminant des aspects émotionnels dans la façon de percevoir la réalité et de se l'approprier pour contribuer à la construction sociocognitive d'un univers consensuel et partagé et rendre envisageable l'apparition de certaines conduites ou de certaines pratiques : « A la suite d'un événement émotionnel en rapport avec un objet de représentation, la construction de la signification va s'établir par association de cet événement avec les savoirs préexistants et les croyances partagées qui existent à propos de cet objet. C'est ainsi que les expériences émotionnelles, faisant l'objet d'un partage social et diffusé à l'intérieur des groupes, vont devenir socialement signifiantes grâce au processus d'ancrage qui enracine les données nouvelles dans un réseau de significations déjà signifiant » (*ibid.*, p. 174).

Ils précisent encore : « Tout épisode qui suscite un état émotionnel chez un individu donné se diffusera ensuite largement dans le groupe social de cet individu » (*ibid.*, p. 168). Il s'agit donc d'un circuit qui va conduire celui qui a fait l'expérience émotionnelle à la partager avec un ou plusieurs membres de son groupe qui vont à leur tour (en fonction de l'intensité ressentie) la partager avec d'autres. Ce processus de propagation permet non seulement une diffusion plus large au niveau local, mais aussi (et surtout pour ce qui nous occupe) une formulation pour les autres (ou pour l'autre ou avec l'autre) de ce qui a été appris et vécu, renforçant l'ancrage de certains éléments par la dynamique représentationnelle. Par contre, le savoir approprié peut être assez différent du savoir communiqué ou enseigné et pourrait gêner, voire empêcher, l'apprentissage d'autres savoirs et notamment de savoirs critiques sur un objet multiforme et dont les aspects scientifiques sont encore controversés, comme le DD.



On peut donc penser qu'une stratégie didactique, pédagogique ou éducative, – qui a pour objectif de faire acquérir des savoirs et des pratiques « socialement vives » –, pourrait prendre appui sur les aspects émotionnels pour viser à l'efficacité, soit à l'ancrage de savoirs et aux changements de pratiques. Les questions liées au DD, qui répondent selon nous à ces critères, seraient alors directement concernées.

Le statut de la source d'influence

Le discours des élèves oriente le regard sur le « statut de la source d'influence » dans la transmission de l'information pour favoriser une dynamique représentationnelle susceptible d'induire des changements de comportement. Cet aspect est développé par Gabriel Mugny, Eric Tafani, Fabrizio Butera et Dominique Pigière (1999) qui généralisent le résultat de plusieurs études sur les dynamiques à l'œuvre dans le processus de traitement de l'information selon la compétence reconnue à la source et en fonction de la menace identitaire perçue dans le contexte informationnel. Ces auteurs distinguent, notamment, deux types de rapports d'influence issus de l'exposition à une source de haute compétence : la « dépendance informationnelle » (*ibid.*, p. 67), à l'œuvre dans les situations d'apprentissage sous faible saillance d'une comparaison sociale menaçante, et, à l'inverse, la « contrainte informationnelle » (*ibid.*) caractérisée par une forte saillance de cette comparaison sociale. Selon eux, le premier type induirait un conflit cognitif amenant les sujets à un traitement complexe de l'information vers l'élaboration de nouvelles connaissances, alors que le second provoquerait un désinvestissement cognitif.

Ces analyses ont été confortées par celles d'études plus récentes qui insistent à nouveau sur la nécessité d'un conflit cognitif, – et nous ajoutons sociocognitif –, et sur l'absence de menace identitaire qui « [...] constitue de toute évidence une condition déterminante (une condition) pour que le conflit puisse contribuer à la transformation des représentations sociales » (Mugny *et al.*, 2009, p. 148).

Dans le contexte de notre recherche, on peut penser que l'intervention d'experts (les élèves-pilotes proposent des professionnels) en présence de l'ensemble des élèves de l'établissement ne susciterait pas de « menace », – pour des élèves dont la représentation reflète fortement l'influence normative du discours des médias et de l'École, mais avec une volonté de mise en pratique plus faible –, et elle pourrait même favoriser le partage social des émotions. Par contre dans les situations d'enseignement et d'apprentissages, le positionnement des enseignants sera déterminant pour la possibilité d'existence du conflit : d'une part s'ils décident (ou se sentent capables) de problématiser la situation et, éventuellement, de susciter un débat, – les élèves attendent des réponses aux questions de « la vie », de « leur vie » et pour « leur futur » –, et, d'autre part, s'ils n'apportent pas de jugement, – la question de la neutralité de l'enseignant est actuellement discutée dans les références scientifiques⁹.

9. Voir, par exemple, Simonneaux, J. (2011).



Des élèves impliqués et les autres : l'influence du « pied dans la porte » dans l'engagement en faveur du développement durable

Dans notre étude, la distinction entre deux catégories d'élèves : les élèves-pilotes et les autres élèves de l'établissement nous amène à envisager l'intérêt de l'articulation du champ de la soumission librement consentie et de ses méthodes (Joule & Beauvois, 1998) dans le cadre de référence des RS pour affiner nos analyses : « [...] replacer la soumission librement consentie et l'engagement dans le contexte des représentations sociales d'un objet particulier pourrait fournir un cadre sociocognitif élargi et plus général dans lequel les processus étudiés, notamment celui de l'engagement, bénéficieraient à la fois d'une plus grande signification sociale et d'une proximité plus grande avec la réalité quotidienne » (Eyssartier, Guimelli & Joule, 2009, pp. 152-153).

En effet, en début de cursus les élèves pilotes sont réfractaires à s'engager et l'organisation de l'élection des écodélégués constitue un premier événement déclenchant (un premier « pied-dans-la-porte » (Joule & Beauvois, 2002)) suivi de nombreux autres avec les actions relatives à l'Agenda 21 qui les amènent progressivement à un fort investissement. Or, les autres élèves, dont l'engagement actuel et projeté est assez faible, ne sont pas soumis à cette procédure qui consiste à obtenir peu avec un acte préparatoire pour demander davantage dans la requête finale afin d'amener les sujets à faire librement ce qu'on souhaite qu'ils fassent¹⁰.

Sur la base de trois recherches, Chloé Eyssartier, Christian Guimelli et Robert-Vincent Joule (2009) ont montré que la connaissance de la structure d'une RS (qui distingue le rôle des systèmes central et périphérique) permet, en s'appuyant sur des éléments centraux, d'identifier l'acte préparatoire le plus pertinent pour pouvoir en attendre des effets d'engagement (accepter la requête finale) comportementaux et cognitifs – générer une attitude plus favorable – marqués (versus moins marqués si l'acte implique un élément périphérique). Les résultats du questionnaire, éclairés par les entretiens, révèlent une RS du DD focalisée sur « la protection de l'environnement » dont les éléments centraux pourraient être :

Recyclage, Ecologie et Pollution. On peut donc envisager qu'un acte préparatoire portant sur un de ces éléments aurait de fortes chances de susciter un engagement plus fort des élèves.

Cette approche nous paraît aussi intéressante pour tenter d'intégrer certaines dimensions du DD apparaissant peu dans la RS relevée, notamment « la solidarité » qui constitue aussi un axe de développement de l'établissement dans le cadre de l'Agenda 21¹¹.

10. Les questions que ne manquent pas de soulever cette technique manipulative sont discutées par Joule & Beauvois (1998, 2002).

11. Des exemples récents d'applications de la communication engageante sont proposés in Girandola, Bernard & Joule (2010).



Conclusion

Notre travail sur la mise en œuvre d'une démarche d'Agenda 21 scolaire dans un établissement secondaire professionnel français vise à repérer des obstacles et des appuis dans l'éducation au développement durable. Nous avons vu que des obstacles et des appuis sont à rechercher dans les systèmes de représentations-connaissances des élèves (Legardez, 2004) et d'autres dans les conceptions que les enseignants ont de leur rôle.

En effet, les enseignants semblent être dans des situations « à risque » face à des questions aussi potentiellement sensibles que celles liées au DD et donc à l'éducation au développement durable.

L'un des positionnements limites consiste alors à « refroidir » la question en la considérant comme « non scolaire » ou « hors programme ». Il semble bien que ce soit le cas de certains enseignants dans notre étude, qui se réfugient prudemment dans le cadre des enseignements strictement disciplinaires pour éviter de s'impliquer dans ce qu'ils semblent considérer comme étant en dehors de leur mission d'enseignant ... alors même que nous sommes dans un établissement professionnel où le repliement disciplinaire est pourtant moins marqué que dans les autres types d'enseignement secondaire français. De plus, on aurait pu penser que le fait que l'établissement soit officiellement (et en principe collectivement) engagé dans une démarche d'Agenda 21 contribue à faire évoluer ces pratiques anciennes très ancrées (Tutiaux-Guillon, 2006).

L'autre positionnement extrême est personnalisé dans notre étude par les deux enseignantes pilotes de la démarche d'Agenda 21 qui se sont très fortement impliquées, dès le lancement du projet, dans l'encadrement des élèves-pilotes et, plus généralement dans un processus de généralisation de l'EDD dans l'établissement et en liaison avec son environnement.

On peut penser que l'intégration du DD, – désormais en cours dans de nombreuses disciplines –, va contribuer à accélérer les évolutions puisque l'EDD prend de plus en plus « forme scolaire » et entre parfois massivement dans les curricula. Par contre, c'est le métier d'enseignant lui-même qui se transforme, en mettant plus explicitement des valeurs au centre des apprentissages, pour viser à (re)mettre l'éducation aux choix comme objectif premier de l'école (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008).

Ces quelques éclairages peuvent intéresser notamment la formation des enseignants qui nous semble alors avoir un rôle majeur à jouer pour accompagner et faciliter ces évolutions vers des enseignements de savoirs plus réflexifs pour éclairer des pratiques citoyennes, même et surtout dans des enseignements professionnels où l'on trouve une forte surreprésentation d'élèves issus de milieux défavorisés pour lesquels l'école reste encore souvent coupée de « la vraie vie » (Lebatteux, 2005; Lebatteux & Legardez, 2007). Mais, comme le signale Bernard Charlot : « Il y a un point institutionnellement et pédagogiquement important : ces



élèves, loin d'être enfermés dans "le concret", "le pratique" et "l'utilitaire" sont non seulement accessibles à la culture mais aussi demandeurs d'une culture. A une condition, toutefois, absolue : que cette culture permette de mieux comprendre "la vie", la vie en général et ma vie, le monde tel qu'il va, les relations avec les autres, les relations avec soi-même » (1999, p. 96).

L'éducation au développement durable ne serait-elle pas actuellement le vecteur privilégié de l'évolution des systèmes scolaires vers une nouvelle éducation à une (éco)citoyenneté (Legardez, 2011) pouvant permettre aux individus de participer au débat public (Habermas, 1987), en adéquation avec les attentes de notre « société du risque » (Beck, 2001)¹² ?

12. C'est l'étude de ces obstacles, mais aussi de ces appuis, qui est faite dans le cadre de la recherche ANR en cours « EDD, appuis et obstacles ».



Références

- Abric, J. C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne : Eres.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curricula en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Beck, U. (1986). *La société du risque, sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion. (traduction française, 2001).
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (2001). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Brundtland, G. H. (1987). *Notre Avenir à Tous. Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU*. Oxford : University Press.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Eyssatier, C., Guimelli, C. & Joule R. V. (2009). Représentations sociales et engagements. In P. Rateau & P. Moliner (Ed.). *Représentations sociales et processus sociocognitifs* (pp. 155-162). Rennes : PUR.
- Garnier, C. (2000). Contribution de la théorie des représentations sociales au champ de l'éducation relative à l'environnement. *Les dossiers des sciences de l'éducation, Représentations et engagements : des repères pour l'action*, 4, 23-41.
- Girandola, F., Bernard, F., & Joule, R. V. (2010). Développement durable et changement de comportement : applications de la communication engageante. In H. Weiss & F. Girandola (Ed.), *Psychologie du développement durable* (pp. 221-246). Paris : Editions In Press.
- Guimelli, C. & Rimé, B. (2009). Emotions et représentations sociales. In P. Rateau & P. Moliner (Ed.). *Représentations sociales et processus sociocognitifs* (pp. 165-180). Rennes : PUR.
- Habermas J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Jodelet, D. (1994). Représentations sociales, un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris : PUF. (Ouvrage originel publié en 1989).
- Joule, R. V. & Beauvois, J. L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris : PUF.
- Joule, R. V. & Beauvois, J. L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : PUG.
- Keating, M. (1993). *Sommet de la Terre 1992 : un programme d'action*. Genève : Centre pour notre avenir à Tous.
- Lange, J. M. (2008). L'Education au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster*, 46, 123-154.
- Lebatteux, N. (2005). *Représentation sociale de l'entreprise et contexte scolaire en lycée professionnel tertiaire. Obstacles et appuis pour un apprentissage citoyen*. Thèse de doctorat de l'Université de Provence. Université de Provence : Aix-en-Provence.
- Lebatteux, N. (2010, octobre). La représentation sociale du développement durable d'élèves de lycée professionnel en démarche d'Agenda 21 : Appuis et obstacles. In *Actes du colloque international [CD Rom]*. Digne (à paraître).
- Lebatteux, N. (2011). Penser global et agir local ? Des obstacles à la mise en œuvre d'une Agenda 21 scolaire. In A. Legardez & L. Simonneaux, *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 181-194). Dijon : Educagri éditions.
- Lebatteux, N. & Legardez, A. (2007). Quelles relations entre recherche et contenus de formation ? Une illustration dans la formation de professeurs de lycées professionnels tertiaires. *Recherche et Formation*, 55, 41-58.
- Lebatteux, N. & Legardez, A. (2010). L'éducation au développement durable dans un lycée professionnel français en démarche d'Agenda 21. Identification d'obstacles à partir du discours d'élèves éco-délégués. In *Actes du congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation* [<https://plone2.unige.ch/aref2010>].
- Legardez, A. (2011). Eduquer au développement durable et faciliter la co-construction de savoirs pour une écocitoyenneté critique. Propositions et illustration. In L. Sauvé & B. Bader (Ed.), *Education au développement durable : controverses, rapport au savoir scientifique et éducation citoyenne* (pp. 161-188). Québec : Presse de l'Université de Laval.

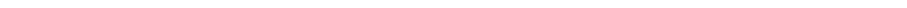


- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30, 3, 647-665.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). (Ed.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011) *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri.
- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, P. (2002). *Les représentations sociales : pratiques des études de terrain*. Rennes : Presses universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (2000). Entretien avec Michel Bataille. *Les dossiers des sciences de l'éducation, Représentations et engagements : des repères pour l'action*, 4, 5-11.
- Mugny, G., Tafani, E., Butera, F., & Pigière, D. (1999). Contrainte et dépendance informationnelles : influence sociale sur la représentation du groupe d'amis idéal. *Connexions*, 72, 2, 55-72.
- Mugny, G., Souchet, L., Quiamzade, A. & Codaccioni, C. (2009). Processus d'influence sociale et représentations sociales. In P. Rateau & P. Moliner (Ed.). *Représentations sociales et processus sociocognitifs* (pp. 123-149). Rennes : PUR.
- Sauvé, L. & Garnier, C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. In M. Rouquette & C. Garnier (Ed.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 207-227). Montréal : Les Éditions Nouvelles.
- Simonneaux, J. (2011). La légitimité des savoirs et des expertises. L'exemple du développement durable. In A. Legardez & L. Simonneaux, *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 365-382). Dijon : Educagri éditions.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des questions vives en histoire-géographie. In Legardez & Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (pp. 119-135). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Vergès, P. (1994). Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 387-405). Paris : PUF. (Ouvrage originel publié en 1989).
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42,3, 537-561.



Annexe : Guide d'entretien pour les Anciens élèves de l'établissement

1. Selon-vous, qu'est-ce que le développement durable ?
2. Avez-vous entendu parler du DD dans le lycée ?
 - Est-ce que vous rappelez d'actions réalisées en faveur du DD ?
 - Si non réponse : que pouvez-vous dire du cross ou de l'éco-jardin ou du tri sélectif ?
 - Est-ce que cela vous a intéressé ?
 - Avez-vous participé à certaines actions ? Pourquoi ?
 - En avez-vous parlé avec vos enseignants ?
3. Durant votre parcours scolaire, avez-vous eu des interventions des élèves éco-délégués en classe ? Que pensez-vous de ces interventions ? qu'en avez-vous retenu ?
4. Durant votre parcours scolaire, avez-vous eu l'occasion de discuter avec les éco-délégués en dehors de la classe ?
5. En cours, dans quelles matières avez-vous entendu parler du DD ? Vous souvenez-vous sur quel thème ?
6. Selon-vous, le DD est-il un sujet à aborder en cours ? Dans quelles matières plus particulièrement ? Pourquoi ?
7. Faites-vous partie d'une association ?
8. Quelle image avez-vous de votre établissement ? Les actions menées dans le lycée ont-elles contribué à améliorer cette image ?
9. Les actions menées dans l'établissement ont-elles changé votre façon de vivre en dehors de l'établissement ? Pourquoi ? En avez-vous discuté avec vos parents ou vos amis ?
10. Lors de vos stages, avez-vous été attentif au comportement des entreprises sur le DD ? que pouvez-vous en dire ?





Varia

