

COMPARAISON DE REPRESENTATIONS D'ELEVES SUISSES ET INDIENS SUR LE DEVELOPPEMENT DURABLE ET LE RECHAUFFEMENT CLIMATIQUE

Nathalie Freudiger

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Nathalie.Freudiger@unige.ch

Mots-clés : représentations sociales, développement durable, comparaison Suisse-Inde, élève

Résumé. Cette communication rend compte d'une recherche comparative sur les représentations d'élèves suisses et indiens sur le développement durable et le réchauffement climatique. La comparaison porte sur les réponses de 104 élèves suisses romands à un questionnaire, passé en automne 2007 dans sept classes du secondaire et les réponses de 269 élèves à ce même questionnaire traduit en anglais et passé en été 2008 dans des classes du secondaire de trois écoles privées de Kolkata, en Inde. Le cadre théorique de cette recherche est la théorie des représentations sociales, introduite en psychologie sociale dans les années 1960 par Serge Moscovici. Les représentations sont analysées et comparées afin de montrer les points communs et les différences entre les jeunes indiens issus de la classe moyenne urbaine et les jeunes suisses issus d'une société dite développée.

Ce texte rend compte d'un mémoire de master en géographie réalisé en lien avec une recherche menée par l'Equipe de Recherche en Didactique et Epistémologie des Sciences Sociales (ERDESS) de l'Université de Genève¹. L'ERDESS étudie depuis 2006 la contribution des sciences sociales (géographie, histoire et citoyenneté) à l'éducation en vue du développement durable (ci-après EDD). La première étape de la recherche a été la passation d'un questionnaire dont le but était d'étudier les représentations des élèves sur le développement durable (ci-après DD), les questions qu'il soulève, les solutions possibles proposées, notamment par rapport au réchauffement climatique (ci-après RC) avec l'hypothèse d'une relation entre les conceptions des élèves et les comportements envisagés. Il s'agissait de plus d'évaluer la compréhension et la convocation de certains concepts et outils de disciplines de sciences sociales et la construction de leurs modèles explicatifs (échelles, valeurs, rapports nature/société, normes d'action, combinaison de facteurs, relations individuel/collectif, etc.) dans le domaine du DD. L'enjeu du questionnaire était aussi de saisir les intentions des élèves relatives à des actions quotidiennes, c'est-à-dire la manière dont peut s'articuler la relation entre des connaissances construites à l'école et des pratiques sociales effectives. Il visait enfin à relever le rapport des élèves avec la sphère du politique, les liens qu'ils font entre l'action individuelle et l'action collective et leur vision temporelle de leur avenir personnel et de l'avenir de la planète.

Dans un objectif de décentration par rapport aux résultats obtenus en Suisse, les représentations des élèves suisses ont été comparées aux représentations d'élèves indiens habitant à Kolkata, au Nord-Est de l'Inde. Les représentations du DD des élèves suisses et indiens ont été analysées dans

¹ Pour plus de détails sur les membres et les activités de celle-ci, voir : www.unige.ch/fapse/didactsciensoc

le cadre de la théorie des représentations sociales et comparées afin de montrer les points communs et les différences entre les jeunes indiens issus de la nouvelle classe moyenne urbaine et les jeunes suisses issus d'une société dite développée. L'hypothèse principale de ce travail est que les représentations des élèves suisses et indiens d'un même phénomène (le DD et le RC) se distinguent parce qu'elles s'insèrent dans deux contextes (notamment environnementaux, sociaux et économiques) complètement différents, mais qu'elles ont des points communs parce que les élèves indiens interrogés sont issus de la classe moyenne urbaine et que leur expérience et leurs conditions de vie se rapprochent de celle des suisses.

Ce texte présente la méthodologie utilisée, puis les données récoltées en deux temps : d'abord, les représentations des élèves concernant le DD, et dans un deuxième temps, une comparaison des réponses d'après les thèmes abordés et selon les échelles sociales et spatiales. Les données ne sont ainsi pas présentées de façon linéaire et exhaustive, mais selon des axes d'analyses qui permettent de les lire de manière transversale.

1. Indications méthodologiques

1.1 Le questionnaire élaboré et passé dans des classes suisses par l'ERDESS

Un outil permettant de faire émerger et recueillir les représentations sociales des élèves est le questionnaire papier-crayon, en situation de classe (Équipe de recherche « Pédagogie de l'information économique », 1986). La première étape de la recherche ERDESS a ainsi été la passation d'un questionnaire auprès de 189 élèves de dix classes de quatre cantons romands (Fribourg, Genève, Vaud et Valais), trois du primaire, six du secondaire I et une du secondaire II.

En amont de la construction du questionnaire et de l'élaboration des questions de recherche, l'ERDESS s'est interrogée sur les enjeux d'une approche interdisciplinaire (Audigier F., 2006) de l'EDD et sur les apports spécifiques des différentes disciplines de sciences sociales présentes dans les curriculums scolaires (histoire, géographie, éducation à la citoyenneté). Six familles conceptuelles, définies en écho aux concepts disciplinaires des sciences sociales et à la littérature existante sur le DD et l'EDD, ont ainsi présidé à l'élaboration du questionnaire :

- Les échelles sociales, spatiales et temporelles : individuel/collectif, local/global, temps de l'événement/temps conjoncturel/temps structurel
- Les valeurs : question de la responsabilité ; principe de précaution ; éthique du futur ; solidarité inter- et intragénérationnelle
- L'incertitude et l'imprévisibilité inhérentes aux réalités sociales (probabilisme et déterminisme)
- Les relations entre la nature et la société
- Les principes de liberté et les relations entre le public et le privé
- L'acceptabilité et l'applicabilité des contraintes comportementales.

1.2 Le contenu du questionnaire

Le questionnaire est composé de cinq ensembles de questions aux enjeux et aux modalités de questionnement différents, regroupant des questions « ouvertes » et des questions « fermées ». L'ordre des questions correspond à une démarche généralement retenue dans les recherches, qui va d'une approche de la définition de l'objet étudié (ici le DD) pour aboutir aux problèmes actuels nettement suggérés (le réchauffement climatique et ses conséquences, les inondations particulièrement) et aux possibles solutions (Audigier F., 1982).

Dans le premier ensemble de questions, les élèves sont d'abord invités à écrire cinq mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils entendent l'expression « développement durable ». Puis l'on demande aux élèves de donner des exemples de gestes ou d'actions qu'ils pensent

favorables au DD. Ce premier ensemble de questions vise à recueillir des données qui seront analysées d'après la théorie des représentations sociales pour relever les idées des élèves concernant le DD et les actions qu'ils déclarent faire en sa faveur, avant d'interroger plus spécifiquement leurs positionnements à l'égard des causes et des conséquences du réchauffement climatique et des mesures envisageables pour y faire face.

Dans le second ensemble, les élèves sont invités à s'interroger sur deux situations sociales. La première concerne une situation locale proche des élèves, les inondations en Suisse qui ont eut lieu ces dernières années. Les élèves sont ensuite amenés à se décentrer par une série de questions portant sur une autre échelle locale, mais lointaine des élèves, à savoir les inondations en Asie du Sud qui ont également eut lieu ces dernières années. L'enjeu est de saisir le lien que les élèves font entre ces situations locales et le réchauffement climatique, un phénomène global et s'ils font un lien entre leur action et des actions collectives. Il est aussi de définir dans quelle mesure les réponses des élèves varient en fonction d'un changement d'échelle. Interrogés à la fois sur les explications possibles des catastrophes naturelles et sur le type d'actions envisageables, les élèves sont amenés à exprimer ce qui leur paraît spécifique et/ou commun aux deux situations. Les propositions parmi lesquelles s'effectuent les choix des élèves renvoient aux différentes dimensions du DD évoquées plus haut.

Le troisième ensemble de questions porte plus spécifiquement sur les questions des valeurs, des rapports entre la nature et la société et de la relation entre l'individuel et le collectif. Deux questions interrogent les élèves sur la manière dont ils conçoivent leur vie future et la vie sur terre. L'enjeu est de saisir la nature pessimiste, optimiste ou circonstanciée de leurs visions de l'avenir. Deux autres questions visent à saisir, pour l'une, de quelle manière les élèves articulent la relation entre des connaissances construites à l'école et des pratiques sociales effectives et, pour l'autre, si les élèves privilégient des actions individuelles (agir soi-même, changer son comportement) ou des actions contraintes par le collectif, par les autorités politiques pour lutter contre le réchauffement climatique.

Le quatrième ensemble décline onze groupes de deux propositions opposées, les élèves devant choisir celle qui suscite plus fortement leur accord. L'objectif est de voir, en écho aux six familles conceptuelles qui ont présidé à l'élaboration du questionnaire, quels sont les positionnements des élèves. Les propositions relèvent de quatre thématiques. Premièrement, les rapports entre la nature et la société et la question de la responsabilité de l'homme face au réchauffement climatique. Deuxièmement, le rapport aux décisions et aux actions politiques, les relations entre la sphère individuelle et la sphère collective, entre l'espace public et l'espace privé, le principe de liberté et l'acceptabilité des contraintes comportementales. Troisièmement, le continuum avec l'idée de progrès ou la rupture avec la modernité impliquant une modification profonde des comportements individuels et collectifs, une solidarité intergénérationnelle et un principe de précaution définissant une nouvelle éthique du futur. Finalement, la mise en relation de savoirs scolaires avec des pratiques sociales relatives au DD. Un dernier ensemble de questions récolte des données individuelles et personnelles sur les élèves, ainsi que sur leurs rapports aux disciplines scolaires de sciences sociales.

1.3 Adaptation du questionnaire suisse pour l'Inde

Compte tenu des questions décrites plus haut, les élèves indiens interrogés devaient, comme les élèves suisses, avoir vécu de près ou de loin une situation d'inondations. C'est la raison pour laquelle le questionnaire a été renseigné par des élèves habitant à Kolkata, une ville qui fait régulièrement l'objet d'inondations.

Cette comparaison vise à mieux comprendre le réel, et non pas à dériver vers des jugements de valeurs ou une hiérarchie entre ce que pensent les élèves suisses et indiens, entre ce qu'ils savent ou ne savent pas. La Suisse et l'Inde sont deux sociétés très distinctes et la question de la pertinence de passer le même questionnaire en Inde et en Suisse s'est posée. Le questionnaire français a été traduit en anglais et soumis à des spécialistes de la société indienne pour vérifier si, malgré la distance culturelle qui sépare la Suisse et l'Inde, il pouvait être passé en Inde. Quelques modifications ont été nécessaires pour adapter les questions au contexte des élèves indiens, mais la structure du questionnaire (ordre et type de questions) n'a pas été modifiée. Il n'a donc pas été

question de créer un nouveau questionnaire, mais le questionnaire français n'a pas non plus été simplement traduit en anglais, de façon à assurer et optimiser la comparaison entre les réponses suisses et indiennes.

1.4 « Echantillon » d'élèves suisses et indiens

Les données récoltées et analysées se composent comme suit:

- Suisse : des questionnaires renseignés par 104 élèves (de 14 à 18 ans, uniquement les élèves du secondaire sondés pour la recherche ERDESS) d'écoles publiques des cantons de Fribourg, Valais, Vaud et Genève.
- Indien : des questionnaires renseignés par 269 élèves (de 13 à 18 ans, dont la langue d'étude est principalement l'anglais) de 3 écoles privées du centre de Kolkata : 149 élèves de plusieurs classes de *Loreto Day School*; 75 élèves de deux classes de la *St. Lawrence High School* et 45 élèves de deux classes de l'*Apeejay School*.

1.5 La comparaison

Comparer est une action naturelle de l'esprit humain. Face à la réalité, à la nouveauté, nous établissons des analogies avec ce que nous connaissons, nous constatons des ressemblances, ou nous relevons des différences et nous nous laissons aller à des jugements de valeurs. L'Inde et la Suisse sont deux mondes qui n'ont rien en commun, ni la culture, ni les niveaux de développement, ni les caractéristiques géographiques. Comme pour élaborer la problématique, il est souvent intéressant de partir d'un paradoxe parce que cela impulse une dynamique et invite à questionner les explications traditionnellement avancées (Vigour C., 2005), le caractère incomparable de ces deux mondes différents les rendaient finalement intéressants à comparer. Et d'autant plus parce que si les enquêtes nationales en Asie sont fréquentes depuis près de 25 ans, ce n'est pas le cas des enquêtes de comparaisons internationales (Takashi I., Basanez M., Tanaka A. & Dadabaev T. (ed.), 2005). Par ailleurs, la période contemporaine et les nombreux défis posés par les problèmes environnementaux notamment, demandent des comparaisons internationales aux sciences sociales.

Comparer n'a pas pour but d'étiqueter ou de juxtaposer les situations pour aboutir à des classifications qui dérivent en hiérarchisations. La comparaison en science sociale devrait non pas aboutir à l'exclusion, mais à confronter et à observer ensemble les différents groupes, leurs pratiques, leurs croyances, pour aider à mieux comprendre le réel.

Il y a plusieurs erreurs à éviter lorsque l'on affirme des différences et lorsque l'on compare. On ne peut plus considérer que chaque société se présente à nous de façon homogène. Au contraire, les sociétés sont plurielles. La comparaison impose de tenir compte des particularités de chaque société, elles-mêmes l'expression d'une culture et résultats de choix, de décisions faites par des acteurs dans un contexte, à un moment donné. Il ne faut donc pas enfermer ces différences dans une vision trop étroite du passé et du présent et éviter de considérer les cultures comme quelque chose de figé en oubliant leur côté dynamique, le fait qu'elles sont une invention permanente des sociétés, qu'elles ne sont ni homogènes, ni naturelles, ni continues. Elles évoluent sous l'influence de facteurs locaux et globaux. Il convient aussi de ne pas nier les rapprochements qui s'opèrent au-delà des frontières. Toutes les sociétés sont face à des défis, des difficultés et des choix à prendre qui ont des aspects communs (Audigier F., 2003).

D'un point de vue méthodologique, il faut par ailleurs éviter de réduire la comparaison à une série de juxtaposition de monographies, sans tentative de synthèse approfondie et qui impose au lecteur de faire lui-même la comparaison (Audigier F., 2003; Vigour C., 2005).

1.6 Méthode d'analyse des représentations sociales

1.6.1 Analyse de contenu

Dans les sciences sociales, la représentation sociale a d'abord rempli une fonction de description, puis elle a également acquis une fonction d'explication et de compréhension (Roussiau N. & Bonardi C., 2001). Pour qu'elle puisse remplir ces fonctions, le chercheur doit la construire comme objet d'analyse. La représentation sociale combine trois dimensions : une somme d'informations sur un objet, une organisation de ces informations et une attitude envers cet objet (Moscovici S., 1986 ; Jodelet D., 1989 ; Equipe de recherche « Pédagogie de l'information économique » 1986).

En sciences sociales, les représentations sociales peuvent être étudiées par des techniques d'analyse quantitatives ou qualitatives. Une des limites des analyses qualitatives est la focalisation sur l'aspect statique de la représentation sociale dans le but de relever le contenu de la représentation sociale, sans rendre compte de la dynamique représentationnelle. Or, il convient de tenir compte de ces deux aspects dans l'analyse (Negura L., 2006). Dès le départ, S. Moscovici a utilisé l'analyse de contenu comme méthodologie pour étudier les représentations sociales qui permet de rendre compte de leur aspect statique et dynamique, et d'assister à la construction sociale du réel (Herzlich C., 1969).

L'aspect statique des représentations sociales des élèves suisses et indiens sur le DD et le réchauffement climatique a été décrit par une analyse de contenu qui dégage leur noyau central et leurs éléments périphériques en catégorisant leurs réponses dans des thèmes, selon trois variables (thème, type d'actions proposées et attitudes des élèves). L'aspect dynamique des représentations sociales des élèves a été approché en essayant de comprendre les conditions de leur production, leur ancrage sociologique et le contexte et macro dans lequel elles ont émergé (qui ne peut pas être exposé en détail dans ce texte).

1.6.2 Traitement des réponses des élèves pour dégager l'aspect statique de leurs représentations

Les réponses des élèves aux questions ouvertes et fermées ont été codées puis introduites dans une base de données construites à l'aide du logiciel de traitement statistique pour sciences sociales SPSS (version 15.0 pour Windows). Pour coder les réponses aux questions fermées un code chiffré a été attribué à chaque réponse. Le codage des réponses ouvertes vise à saisir au mieux le noyau central des représentations des élèves, en regroupant les thèmes les plus souvent cités et qui sont donc partagés par la majorité du groupe².

Les analyses effectuées sont fondées sur les tris à plat des fréquences. Des tris croisés entre différentes variables et des tests statistiques de significativité³ ont permis de comparer les réponses d'après les nationalités et d'après le sexe des répondants.

La description des représentations sociales a été pensée sur la base des trois dimensions distinguées par S. Moscovici (Equipe de recherche « Pédagogie de l'information économique », 1986). Rappelons que ces trois dimensions sont l'information, l'attitude et le champ de représentation. L'information est la somme de connaissances possédées à propos d'un objet social, à sa quantité et à sa qualité (c'est à dire plus ou moins stéréotypée, banale ou originale par exemple). L'attitude est l'orientation générale, positive ou négative à l'égard de l'objet de la représentation (est-ce que les élèves s'expriment en termes de valeurs et sont favorables ou défavorables au DD par exemple). L'individu peut avoir une attitude vis-à-vis de l'objet, même s'il a une information réduite et avec un champ de représentation peu organisé. Le champ exprime quant à lui l'idée d'une organisation du contenu, avec une hiérarchisation des éléments et aussi le caractère plus ou moins riche de ce contenu (Herzlich C., 1969 ; Equipe de recherche « Pédagogie de l'information économique » 1986 ; Roussiau N. & Bonardi C., 2001). Les conditions socio-économiques, de nature psychologiques et

² Signalons que le traitement d'analyse effectué dans le mémoire diffère de celui effectué dans le cadre de la recherche de l'équipe ERDESS. Après lecture des réponses des élèves indiens, des nouvelles catégories ont été créées.

³ Le test du χ^2 a été utilisé pour voir la significativité de la relation entre deux variables et savoir si elle est due au hasard ou non (le résultat du test est considéré comme significatif si sa valeur est inférieure à 0,05) et le test du V de Cramer pour repérer la force de cette relation (considéré comme faible si sa valeur est inférieure à 0,2).

de nature sociale jouent un rôle plus particulièrement sur cette dernière dimension (Audigier F., 1982).

1.6.3 Ancrage sociologique des représentations des élèves

Par ancrage sociologique entendons les caractéristiques sociales et économiques des élèves qui ont répondu au questionnaire (le sexe, la nationalité, la culture et l'appartenance de classe des élèves sont les données sociologiques à disposition pour essayer d'expliquer les représentations des élèves suisses et indiens). Les représentations sociales sont en effet constituées sur la base de valeurs qui diffèrent selon les groupes sociaux. Elles sont reliées à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état des connaissances scientifique, à la condition sociale, à la sphère de l'expérience privée et affective des individus (Jodelet D., 1989).

1.6.4 Etude du contexte pour comprendre l'aspect dynamique des représentations des élèves

Le contexte peut être défini comme l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait, des relations sociales extérieures au phénomène étudié, et des possibilités pour qu'une réalité adienne (Lussault M., 2003). Il est bien évidemment impossible d'étudier toutes les conditions de possibilité d'un phénomène, surtout dans notre monde contemporain caractérisé par la pluralité. Le contexte doit être considéré comme hétérogène (Revel J., 1996), d'autant plus si l'on étudie le DD. Le DD demande une démarche intellectuelle qui consiste à accepter la pluralité de nos sociétés contemporaines et leur complexité. Il n'y a par exemple pas une manière unique de se représenter la nature et l'environnement, à chaque société, chaque individu correspond une représentation particulière de la nature. De plus, les accords sur la conduite collective à suivre sont difficiles à établir tant il y a d'enjeux, et tant les intérêts divergent (Godard O., 2004).

Le contexte doit aussi être rapporté à ses aspects subjectifs. Lorsque l'on dit que le contexte exerce une contrainte ou une influence sur le phénomène étudié, la contrainte n'émane en réalité pas uniquement du contexte mais de la perception que l'individu se fait du contexte. Si deux individus dans le même contexte peuvent accomplir des actions opposées et si deux individus dans des contextes opposés peuvent accomplir la même action, c'est que le contexte n'a aucun pouvoir explicatif intrinsèque. Seules les motivations de l'individu sont, selon lui, à même d'expliquer sa conduite (Raynaud D., 2006). J. Revel explique également qu'il n'existe pas de contexte unifié, homogène, à l'intérieur duquel et en fonction duquel les acteurs détermineraient leurs choix. On retrouve ici le problème des échelles d'observation du phénomène observé. Chaque acteur participe de façon proche ou lointaine à des processus et donc s'inscrit dans des contextes de dimensions et de niveaux variables, du plus local au plus global (Revel J., 1996).

L'étude des représentations permet d'analyser les phénomènes dans toutes leurs dimensions et permet de croiser différents niveaux d'analyse de la société (Roussiau N. & Bonardi C., 2001). L'observation micro et macro d'un phénomène peut s'enrichir au service d'une meilleure connaissance de l'être humain en société. Les actions individuelles, les représentations sociales ne peuvent pas être réduites ni aux lois d'un système social, ni à des explications psycho-sociales ou psychologiques.

1.6.5 Les échelles

Le concept d'échelle est un concept central dans les sciences sociales et en géographie en particulier où elle peut être une échelle cartographique ou une échelle d'analyse. Il existe plusieurs paliers dans une échelle et au moins deux niveaux. En géographie, elles concernent principalement l'espace et les paliers vont du local (le plus petit) au mondial (le plus grand). Mais les échelles temporelles ou thématiques sont aussi importantes pour le géographe.

Le début du 21^{ème} siècle correspond à un changement d'échelle des problèmes environnementaux. Ils ne peuvent plus être pris dans leurs seules dimensions locales ou nationales et le risque de réchauffement climatique rend les questions d'environnement un enjeu global (Jaffrelot C., 2006). Selon B. Debarbieux, la question environnementale est celle qui pousse le plus à repenser les échelles (Debarbieux B. & Fall J., 2007).

Cette recherche tente de traiter des représentations d'élèves à différentes échelles : spatiales, temporelles et sociales. Les échelles sont perçues comme un outil de construction du questionnaire, d'un concept de base du cadre théorique et du cadre d'analyse des données recueillies (échelle d'observation du phénomène étudié). Le principe suivi est celui de la variation d'échelles d'observation, d'analyse en considérant que chacune des échelles est aussi valable qu'une autre pour saisir la multiplicité des dimensions du phénomène et qu'aucune des échelles d'analyse n'est en soi détentrice d'un pouvoir d'analyse privilégié (Rosental P.-A., 1996).

2. Analyse thématique des réponses des élèves concernant le DD

L'hypothèse qui guidait la lecture des réponses des élèves est qu'il y aurait une connotation plus environnementale de la notion de DD chez les élèves suisses interrogés et une connotation plus axée sur le développement chez les élèves en Inde. Pour vérifier cette hypothèse, une analyse thématique des réponses a été réalisée. Signalons tout d'abord que 48,8% des élèves n'ont pas répondu à la question qui demandait aux élèves de donner une définition du DD. Proportionnellement, les élèves suisses (58,7%) sont plus nombreux que les élèves indiens (45%) à n'avoir pas donné de définition du DD. Les élèves sont ainsi peu nombreux à avoir exprimé une idée, à avoir proposé une définition du DD. Les indiens (20% d'entre eux) sont les seuls à avoir donné une réponse qui se rapproche de la définition officiellement retenue proposée par la commission Brundtland. L'un de ceux-ci a par exemple écrit : « sustainable development means development without damaging the environment and without compromising with the needs of the future generations ». Cela ne nous donne pas d'indication sur leur compréhension du phénomène mais, comme me l'a indiqué une enseignante, qu'ils ont étudié cette définition en classe.

Par ailleurs, si l'on met en lien ces résultats avec leurs réponses à une autre question à propos du RC, le fait de ne pas avoir d'idée à propos du DD n'a pas d'influence sur leurs idées par rapport au réchauffement climatique. Les élèves suisses et indiens qui n'ont pas donné de définition du DD, pensent néanmoins que le RC est la conséquence des actions humaines. Et la majorité pense également que le RC est un problème nouveau dont la société actuelle porte une grande responsabilité.

Le thème principal qui ressort de toutes les réponses est le respect de la nature. Les mots ou les phrases écrits par les élèves suisses et indiens ont en effet principalement trait à la nature, à l'action humaine sur la nature, aux conséquences de ces actions et aux actions humaines sur ces conséquences. Il y a une forte prédominance de la dimension environnementale dans les réponses des élèves, autant chez les suisses que chez les indiens interrogés. Mais la dimension de développement socio-économique est plus présente chez les indiens. Par exemple, la question de la pauvreté en Inde est souvent citée dans les réponses des élèves indiens et ils sont nombreux à penser que c'est quelque chose contre quoi il faut lutter.

3. Comparaison thématique et regard scalaire social et spatial sur les actions proposées

Dans un deuxième temps, le questionnaire interrogeait les élèves à propos de ce qu'ils déclarent faire en faveur du DD et ce qu'ils préconisent de faire pour lutter contre les inondations, en Suisse et en Inde et le RC. S'ils ne savent pas très bien décrire le DD, ils sont tout de même 82% à déclarer agir en faveur du DD. Le thème du respect de la nature est un point commun entre les suisses et les indiens, puisqu'il ressort à nouveau beaucoup dans toutes les réponses. Hormis ce point commun de la prégnance du thème du respect de la nature les réponses se distinguent parce

que les élèves suisses déclarent agir en faveur du DD principalement dans le domaine des déchets et les indiens dans le domaine de l'éducation.

Par ailleurs, quand on leur demande ce qu'ils préconisent pour lutter contre les inondations, peu d'élèves témoignent d'une attitude fataliste (selon laquelle toute action est inutile, que la nature est trop forte ou encore qu'il est trop tard pour agir). Les suisses et les indiens donnent par contre plus de propositions d'action pour les situations plus éloignées d'eux (les suisses pour la situation en Inde et au Bangladesh et les indiens pour la situation en Suisse). De plus, les solutions proposées concernent surtout des actions en rapport avec le climat et principalement la lutte contre la pollution et le respect de la nature.

Les différences entre élèves suisses et indiens concernent donc le thème des réponses. Mais elles concernent également le type d'actions proposées par les élèves. Les suisses proposent surtout des actions sur les conséquences des inondations (« il faut construire des digues ») et les indiens des actions sur les causes des inondations. Dans les réponses indiennes, près de 30% des actions proposées concernent en effet l'éducation ou la sensibilisation de la population.

Qui doit agir selon les élèves ? Si peu de Suisses ont cité l'Etat ou le gouvernement dans leurs réponses concernant les actions à entreprendre contre les inondations, un tiers des indiens les ont cités. Mais les indiens ne s'incluent pas personnellement dans cette action politique, et ils ne font pas de lien entre leur action individuelle et l'action collective, politique. Il s'agit d'ailleurs d'un point commun entre les élèves suisses et indiens. Ils ne semblent pas personnellement concernés par l'action politique comme le montre leur réponses à plusieurs questions : ils ne pensent pas qu'ils participeront plus tard à des actions politiques, ne pensent pas qu'ils peuvent peser sur les décisions politiques et économiques. Pourtant, comme nous l'avons souligné, ils ont été nombreux à écrire qu'ils agissent en faveur du DD. Il semble donc qu'ils donnent du sens à des actions quotidiennes comme le tri des déchets ou encore la plantation d'arbre dans le cadre d'activité scolaire en Inde, mais ils ont de la difficulté à donner à cet acte une signification plus globale. Dans leurs réponses à d'autres questions, on constate encore une autre contradiction entre les actions que les élèves sont d'accord d'entreprendre et celles qui restent un peu plus taboues : ils sont d'accord d'économiser l'énergie, mais pas de changer leurs habitudes concernant la voiture.

Il ressort donc de cette enquête que les élèves, suisses et indiens, ont des difficultés par rapport à l'articulation entre l'individuel et le collectif, ils peinent à faire des liens entre les différents niveaux des différentes échelles.

Les élèves restent par exemple concentrés sur une action individuelle en faveur du DD. Et quand l'échelon collectif est cité, il n'est pas lié à leur action individuelle. Au niveau spatial cette difficulté d'articulation des échelles peut également être relevée : les élèves peuvent se décentrer par rapport à leur positionnement local et penser à une autre situation locale, lointaine. Mais l'interdépendance entre le niveau local et un niveau plus global semble plus difficile à cerner. On peut émettre l'hypothèse que cette difficulté amène à ce que l'action des élèves se limite à des domaines concernant la sphère individuelle et privée.

Les résultats de cette recherche permettent aussi une réflexion à un niveau d'analyse macro. L'image d'une opposition entre des riches pays du Nord, où les gens sont éduqués, n'ont pas trop de soucis au niveau économique et peuvent se préoccuper de questions environnementales, et des pays du Sud où les gens pauvres, sans éducation doivent lutter pour survivre et ne se posent pas des questions de protection de la nature, ne correspond pas à la réalité. Si la volonté, la possibilité et les moyens d'actions sont différents, la conscience écologique est largement répandue. Il reste encore des disparités générales entre le Nord et le Sud, ou entre pays riches et pays pauvres qui posent des défis à un DD au niveau planétaire. Mais les inégalités écologiques et les inégalités sociales se situent également à un niveau inférieur. L'opposition Nord-Sud s'est déplacée vers des oppositions internes : la société ou l'économie fonctionnent partout à plusieurs vitesses. En Inde, des secteurs très modernes, branchés sur l'économie mondiale coexistent avec l'activité de survie

dans le secteur informel, et les conditions de vie des classes sociales supérieures sont quasiment les mêmes qu'en Occident même si une majorité de la population continue de vivre dans une grande pauvreté (Brunel, 2004).

Ainsi, les réponses des élèves indiens qui appartiennent à la classe moyenne privilégiée ont des points communs et présentent également des divergences par rapport aux réponses des élèves suisses. L'explication générale qui peut être avancée est que les représentations des élèves suisses et indiens d'un même phénomène (le DD et le RC) se distinguent parce qu'elles s'insèrent dans deux contextes (notamment environnementaux, sociaux et économiques) complètement différents, mais ont aussi des points communs parce que les élèves indiens interrogés sont issus de la classe moyenne urbaine et que leur expérience et leurs conditions de vie se rapproche de celle des suisses.

4. Que retenir de ces résultats dans une optique d'EDD

Cette recherche a permis, dans un niveau d'analyse plus micro, d'étudier dans les réponses des élèves la notion d'échelle, notamment sociale et spatiale, et à voir si des liens étaient établis entre les différents niveaux scalaires.

La dichotomie relevée dans les propos des élèves entre leurs pratiques quotidiennes et une action plus globale, pensée dans le cadre de processus de décision et d'action de la sphère publique, indique une difficulté plus générale à penser l'articulation entre l'individuel et le collectif. Or, parmi les concepts centraux de la démarche des sciences sociales se trouve précisément l'articulation des différentes échelles d'analyse. Aucune échelle d'analyse n'est en soi un instrument plus pertinent qu'un autre, mais c'est bien l'articulation de ces différents niveaux de lecture du monde et de son interprétation qui permet d'appréhender des réalités sociales toujours complexes. Un constat pertinent au niveau individuel peut s'avérer peu pertinent au niveau collectif, et vice-versa.

En matière d'action en faveur du DD, l'articulation entre le local et le global, entre l'individuel et le collectif reste encore largement à construire (Theys, 2002) et n'est pas simple comme pourrait le laisser supposer la volonté de décliner l'agenda 21 défini à un niveau global (par les Nations Unies) en agenda 21 locaux (Mancébo, 2007).

Derrière le slogan « penser global, agir local », se cache le risque d'une autonomisation des démarches locales et globales et non pas une articulation entre ces deux niveaux. La mise en œuvre du DD impose une prise en compte des différents niveaux d'échelles internationales, nationales, locales (Granier & Veyret, 2006) et impose de remettre en cause toute l'articulation des échelles d'actions (Mancébo, 2007). Il faut tisser des liens entre le local et le global, le sectoriel et le spatial (Theys, 2002) et également les échelles temporelles, même si elles sont moins visibles (Mancébo, 2007).

Un apport majeur de la démarche des sciences sociales est la multiplication des angles d'approche et un va-et-vient constant entre les différents niveaux qui contribuent à une meilleure connaissance des réalités sociales. Si l'on veut dépasser la diffusion de simples principes normatifs et assurer une insertion de l'EDD dans les pratiques effectives, il est nécessaire de poursuivre des finalités éco-sociales telles que les réclame la formation du citoyen dans le cadre de l'enseignement des disciplines de sciences sociales. L'EDD nécessite chez les élèves non seulement la capacité d'envisager le changement mais également de penser le collectif et le global dans leurs dimensions sociales, économiques ou encore politiques et d'élaborer ainsi des solutions dépassant le strict niveau de l'action locale et individuelle (Audigier, 1999). Si les actions locales et individuelles sont bien évidemment nécessaires, ce n'est certes pas la somme de ces actions qui entraînera une modification profonde des comportements à l'échelle planétaire. Aussi, dans une perspective

d'EDD, il apparaît important d'expliciter, pour et avec les élèves, la nécessité de considérer l'articulation entre les différents niveaux des échelles sociales, spatiales et temporelles.

5. Références bibliographiques

- Audigier, F. (1982). *Contributions à l'étude des représentations des élèves*. Paris : INRP. (document de travail).
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (2003). *L'éducation à la citoyenneté, Approche comparée dans quelques curriculums*. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, pp. 163-185.
- Audigier, F. (2006a). L'interdisciplinarité à l'école. Quelques interrogations théoriques et pratiques à propos de l'histoire, de la géographie et de l'éducation citoyenne ? *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*. Consulté le 5 mai 2008 in: http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/Faudigier_interdisciplinarity_engl.pdf
- Debarbieux, B. & Fall, J. (2007). *L'espace, les lieux, les échelles dans les sciences économiques et sociales*. Cours du 17 septembre, Enjeux sociaux-enjeux spatiaux. « Le monde en ses lieux », cycle de conférences et atelier de recherche. Université de Genève : SES.
- Equipe de recherche « Pédagogie de l'information économique » (1986). *Représentations des élèves et enseignement : exemple de l'entreprise*. Paris : INRP
- Freudiger, N. (2009). *Comparaison de représentation d'élèves suisses et indiens sur le développement durable et le réchauffement climatique*. Mémoire de master. Genève : Université, SES, département de géographie.
- Godard, O. (2004). De la pluralité des ordres. Les problèmes d'environnement et de développement durable à la lumière de la théorie de la justification. *Géographie, Economie, Société*, vol. 6, pp. 303-330.
- Granier, G. & Veyret, Y. (2006). Développement durable, Quels enjeux géographiques ? *La Documentation Photographique*, n°8053.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris : Ecole Pratique des Hautes Etudes.
- Jaffrelot, Ch. (dir.) (2006). *L'Inde contemporaine de 1950 à nos jours*. Paris : Fayard/CERI.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Laveault, D. (2002). *Introduction aux théories des textes*. Bruxelles : De Boeck.
- Lussault, M. (2003). Contexte. In J. Lévy & M. Lussault (dir.) *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS, Théories et recherches*. Consulté le 18 décembre 2008 in : <http://sociologies.revues.org/document993.html>
- Mancébo, F. (2007). Le développement durable en question(s). *Cybergeo*, Epistémologie, Histoire, Didactique, article 404. Consulté le 16 avril 2009 in : <http://www.cybergeo.eu/index10913.html>
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise W. & A. Palmori (ed.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Raynaud, D. (2006). Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ? *L'Année sociologique*, vol. 1 (n°56), pp. 309-329.
- Revel, J. (ed.) (1996). *Jeux d'échelles*. Paris : EHESS.
- Rosental, P.-A. (1996). Frederik Barth et la microstoria. In J. Revel (ed.), *Jeux d'échelles*. Paris : EHESS.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. Etats des lieux et perspectives*. Paris : Mardaga.

- Takashi, I., Basanez, M., Tanaka, A. & Dadabaev, T. (ed.) (2005). *Values and Life Styles in Urban Asia – A Cross-Cultural Analysis and Sourcebook Based on AsiaBarometer Survey of 2003*. Mexico City: SIGLO XXI Editores.
- Theys, J. (2002). L'approche territoriale du « DD », condition d'une prise en compte de sa dimension sociale. *Développement durable et territoire*. Consulté le 5 juin 2008 in : <http://developpementdurable.revues.org/document1475.html>
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Pratiques et méthodes. Paris : La Découverte.