



**HAL**  
open science

## Comment réintroduire les savoirs face à l'éducation au développement durable ? Exemple des filières professionnelles d'aménagement des territoires

Angela Barthes

### ► To cite this version:

Angela Barthes. Comment réintroduire les savoirs face à l'éducation au développement durable ? Exemple des filières professionnelles d'aménagement des territoires. Colloque International "Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques", Digne les Bains, 2010, Oct 2010, Digne Les Bains, France. pp.206-227. halshs-00957808

**HAL Id: halshs-00957808**

**<https://shs.hal.science/halshs-00957808v1>**

Submitted on 21 Jul 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Comment réintroduire les savoirs face à l'éducation au développement durable ? Exemple des filières professionnelles d'aménagement des territoires

**Angela BARTHES**

(MCF géographie, Université de Provence, UMR TELEMME)

## **Résumé:**

La communication se place dans le contexte émergent de l'éducation au développement durable à l'université. Les interrogations portent sur la légitimité d'éduquer au développement durable et argumentent la nécessité de mieux structurer les contenus éducatifs des filières universitaires face à la proximité des pratiques sociales. La réintroduction des savoirs savants nécessite un re-positionnement didactique. Une méthode applicative est proposée. Elle se base sur l'analyse des savoirs naturels étudiantins, lesquels sont confrontés à des référentiels supposés faire l'objet de consensus. Les focalisations puis les défalcations, outils empruntés aux représentations sociales, identifient les savoirs à réintroduire. L'objectif est de tendre vers un véritable enseignement au développement durable. Une étude de cas est réalisée sur des filières professionnelles de l'aménagement des territoires. Elle montre comment une méthode de repositionnement didactique basée sur les représentations sociales peut structurer un enseignement susceptible de réduire les risques de dérives normatives ou relativistes. L'étude de cas aborde le développement durable et ses déclinaisons dans le développement rural.

**Mots clés :** Représentations sociales, filières professionnelles, savoirs savants, EDD

---

Alpe Y., Girault Y., (2011)

Actes du Colloque « Education au développement durable et à la biodiversité »

IUT de Provence, Digne les Bains.

Publication électronique du Réseau Francophone International de la recherche en Education relative à l'environnement.

Université du Québec à Montréal, [www.refere.uqam.ca](http://www.refere.uqam.ca)

## Introduction

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

En conséquence, le champ scientifique de l'éducation au développement durable ne va pas de soi et ne fait pas l'objet d'un consensus réel. Cela induit un questionnement sur la légitimité d'éduquer au développement durable face aux injonctions onusiennes, puis sur les enjeux des éventuelles transpositions didactiques (Chevallard Y., 1991). Fortement impliquée, la « noosphère » participe aux questionnements à travers les programmes de recherches et comme le précise Y. Alpe, « c'est à l'intérieur de la noosphère que vont s'élaborer les choix doctrinaires fondamentaux qui vont orienter le travail didactique » (Alpe Y., 2006). Dans ce cadre, une démarche de transposition didactique doit définir un référentiel sur lequel peuvent s'appuyer des enseignements non disciplinaires. Adopter un référentiel implique une réflexion sur les objectifs attendus et leur légitimité.

L'éducation au développement durable est fortement confrontée à la proximité des questions sociales et constitue en ce sens une question socialement vive (Simmoneaux J., & Legardez A., 2005). De fait, la pression médiatique et politique autour du développement durable est telle que la demande sociale entérine sa légitimité éducative. « Très souvent les questions

socialement vives vont faire irruption dans le champ scolaire [...] soit parce que la demande sociale exige que telle question soit prise en charge par l'école, soit parce qu' [...] il existe un débat social sur la place légitime de la question dans le cadre scolaire » (Alpe Y., 2006). Par ailleurs, l'institution éducative nationale n'assure pas de rôle de légitimation des contenus éducatifs dans les filières universitaires, puisqu'elle laisse libre cours à l'établissement de curriculums locaux, voire externes (acteurs associatifs). Ainsi, l'éducation au développement durable à l'université est le plus souvent mise en œuvre en dehors de tout référentiel scientifique ou institutionnel.

Du fait de la forte proximité des questions sociales, on peut alors faire l'hypothèse que la demande sociale d'éducation au développement durable se légitime par rapport à un savoir social, lequel s'élabore à partir de la représentation sociale du développement durable. Or, cette dernière est directement liée à une pratique sociale (souvent associative) et se focalise donc sur cette pratique. Dans ce cadre, la légitimité des enseignements qui en découlent peut alors facilement être discutée, d'autant que le corpus de savoirs savants est anecdotique ou insuffisant, lequel légitime habituellement un enseignement académique disciplinaire. La nécessité de construire des savoirs institutionnels (programmes, référentiels) et intermédiaires (manuels) est donc très forte, mais il faut garder à l'esprit que les savoirs scientifiques ne peuvent pas ou peu, dans ce cadre, arbitrer un conflit sur les choix en matière de contenu d'enseignement. La question de la légitimité se reporte donc à l'échelon supérieur, c'est à dire à l'institution supranationale puis nationale organisatrice du développement durable. Le rapport Brundtland et les conférences mondiales qui ont suivi mettent alors en place un système de référence global au développement durable. Ils se posent à ce jour par défaut en référentiel dans le cas de l'éducation au développement durable. Notons qu'ils ne relèvent en aucun cas des savoirs savants.

Cet article se propose à partir de ces constatations, de construire une argumentation puis une méthode de repositionnement didactique vis-à-vis de l'éducation au développement durable telle qu'elle se décline aujourd'hui dans sa proximité à une pratique sociale. Ce travail s'appuie sur une étude de cas réalisée sur les filières universitaires professionnelles d'aménagement du territoire. Le repositionnement didactique tend à s'orienter vers un enseignement au développement durable.

## **Des risques d'éduquer au développement durable et de la nécessité d'un repositionnement didactique vers un enseignement au développement durable**

### ***Distancer les pratiques sociales vers une problématisation des enseignements***

A partir de ces premières constatations, on peut poser l'hypothèse que les risques d'éduquer au développement durable sont forts et conformes à ceux habituellement décrits dans l'enseignement des questions socialement vives (Legardez A., 2006). La négation des distances nécessaires entre les pratiques sociales et les savoirs à enseigner est effectivement une posture courante dans l'éducation au développement durable. Il est ainsi fréquent de retrouver une trame de cours basée sur des exemples de pratiques d'acteurs ou des démarches d'éco-efficience présentées comme exemples à suivre : comment organiser le tri des déchets, le covoiturage, économiser l'eau, etc... Sans recul critique et en insistant sur le volet technique, le risque d'enseigner et d'apprendre s'amenuise dans la mesure où la mise à distance des situations sociales n'est pas effectuée. L'enseignement se réduit alors à des techniques d'opérationnalisation des procédures. De ce fait, la capacité de problématisation des questions de développement durable n'est plus estimée nécessaire. Le pas est dès lors vite franchi concernant le risque de dérive normative. L'enseignement est susceptible de devenir alors un cours de morale privilégiant « le politiquement correct » au détriment des savoirs (Legardez A., 2006). Concernant l'éducation au développement durable, la dérive normative se prolonge même jusqu'à l'interpénétration des logiques professionnelles et de la sphère privée (Barthes A., & M.-L. Martinez 2010). Schématiquement, affirmer que : « c'est bien de trier les déchets chez soi / ce n'est pas responsable de ne pas le faire », évite d'aborder la question sous l'angle de la production des déchets et des filières associées sur le long terme et leurs incidences.

Enfin, la négation des distances entre les savoirs et les pratiques sociales prolonge l'éducation au développement durable dans une mise en norme supposée être admise. Elle implique une responsabilité collective, et tout ce qui s'y réfère est indiscutablement nécessaire pour sauver la planète. Ce positionnement normatif est difficilement discutable et il peut induire une dérive relativiste de la part des enseignants, c'est à dire un repliement des savoirs sur les attitudes positivées ou non, sans analyse de fond.

Si l'on considère que la finalité d'un enseignement universitaire est, avant tout, une acquisition de savoirs, de compétences analytiques, de capacité à réfléchir et à prendre du recul critique, alors l'éducation au développement durable n'est pas une éducation aux (seules) bonnes pratiques sociales. Cette situation posée, une éducation au développement durable peut alors devenir un véritable enseignement au développement durable. Mais au-delà de cette posture, tous les efforts autour de la problématisation de l'enseignement et de l'organisation de son contenu restent à fournir, d'autant que les savoirs de références sont l'objet de controverses et les curricula non définis.

La démarche présentée ici tente d'analyser ce qui est enseigné et ce qui ne l'est pas dans l'éducation au développement durable, de réfléchir à l'organisation des enseignements par référence à l'objet d'enseignement lui-même et de reproblématiser l'objet d'enseignement dans son contexte. Elle propose une méthode de suggestions didactiques allant dans le sens d'une mise à distance des pratiques sociales. Comment replacer le contexte au centre des objectifs de problématisation, éviter l'assimilation d'un enseignement aux seules pratiques sociales, éviter l'absence de recul critique et les dérives normatives ou relativistes ? La démarche propose une posture face à des questions fréquemment soulevées : l'éducation au développement durable est-elle une « éducation aux bons gestes » ? Est-il légitime d'éduquer au développement durable ? Quelles connaissances, quelle base d'analyse cette éducation apporte t'elle aux étudiants ? Quelles propositions élaborer pour parvenir à un contenu et à un objectif pédagogique clair et légitime dans le cadre universitaire ?

### **Quelle méthode de repositionnement didactique ?**

L'hypothèse est posée que la demande sociale d'éducation au développement durable se légitime par rapport à un savoir social. Ce dernier demande donc à être connu. Dans cette démarche, les représentations sociales semblent offrir un cadre d'analyse adéquat. La représentation sociale est généralement définie comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet D., 1989). Également désignée comme savoir « naturel », cette forme de connaissances permet en effet aux sujets d'intégrer une réalité et d'adapter leurs comportements vis-à-vis de leur représentation. Elle constitue une

appropriation de l'objet par reconstruction cognitive, laquelle est liée au contexte social et idéologique (Abric J-C., 1994).

L'état des savoirs naturels étudiantins est donc analysé. Il est vu, conformément aux théories des représentations sociales, à la fois en terme de quantité d'informations connues, de précision du champ de la représentation, et d'organisation des connaissances. Puis les savoirs étudiantins sont confrontés aux référentiels de l'objet enseigné. Pour ce faire, deux outils sont empruntés au champ des représentations sociales : les focalisations et les pressions à l'inférence. Les focalisations sont les thématiques sur lesquelles les savoirs se concentrent, au détriment d'autres, lesquels deviennent alors occultés. Pascal Moliner (Moliner P., 1996) précise que les focalisations empêchent ainsi les individus de posséder une vision globale de l'objet, ici un objet d'enseignement. Savoirs survalorisés et savoirs occultés par les focalisations doivent idéalement constituer ensemble le référentiel complet de l'objet d'enseignement. Les pressions à l'inférence constituent un processus d'effacement de la complexité vis à vis d'un raisonnement simple apparemment évident. Par exemple « Il faut trier les déchets pour sauver la planète » constitue une pression à l'inférence du développement durable.

La confrontation des représentations sociales et des référentiels aboutit à l'identification des focalisations et des pressions à l'inférence. Par ricochet, les focalisations amènent à rechercher les savoirs manquants (les défalcatons), sous évalués (distorsions), supplémentés (ce qui est rajouté), tandis que les pressions à l'inférence permettent de réintroduire la complexité systémique supposée des référentiels. A ce stade, la réintroduction des savoirs manquants ou sous évalués et des raisonnements systémiques est idéalement supposé aboutir à une connaissance complète vis-à-vis du référentiel de l'objet d'enseignement. Des stratégies didactiques peuvent alors être suggérées, s'appuyant sur la théorie des transformations des représentations sociales (Flament C., 1987 ; Abric J-C., 1994).

Un petit retour théorique permet de mieux comprendre comment une préconisation didactique peut s'appuyer sur les représentations sociales (Fontani C. & Lebatteux N., 2010; Simonneaux J. & Legardez A., 2005; Legardez A., 2004). Jean-Claude Abric (Abric J-C., 1994) considère que la représentation est un ensemble d'éléments hiérarchisés constitués d'un noyau central structurant autour desquels s'organisent des éléments périphériques. Il précise que le noyau central est fortement marqué par la mémoire collective du groupe et associé aux

valeurs et aux normes sociales. Le système périphérique est bien plus lié aux caractéristiques individuelles et à l'environnement immédiat. L'identification du noyau central, des périphéries, et des relations entre les contenus informationnels, permet d'avancer des hypothèses sur les processus de transformation des représentations sociales. Flament (Flament C., 1987) indique qu'agir sur les éléments périphériques permet d'intervenir sur le noyau central. Les notions contenues dans cette périphérie sont donc celles qui sont à travailler si l'on veut, - d'un point de vue didactique -, atteindre un objectif de modification d'un noyau central. En définitive, les éléments périphériques jouent un rôle essentiel dans la préconisation didactique. Leur pondération (en fréquence) et leur position (plus ou moins proche) vis-à-vis du noyau central vont déterminer les notions qui nécessitent d'être mobilisées. C'est par cette démarche que des notions plutôt que d'autres sont sélectionnées pour proposer des stratégies didactiques.

### ***Présentation méthodologique sur un échantillon d'étudiant et un référentiel***

L'exemple donné, - à visée d'explication méthodologique uniquement-, se base sur un seul référentiel, - le rapport Brundtland (Brundtland G.-H., 1987) - et une représentation sociale d'un groupe d'étudiants. L'échantillon de l'étude comprend 66 étudiants des filières professionnelles d'aménagement du territoire, niveaux Licence (IUT) et Master à l'université de Provence. L'analyse des contenus représentationnels s'est effectué en 2010 via un questionnaire de type « évocation spontanée ». A la question « Quels mots ou quelles phrases vous viennent à l'esprit quand vous pensez au développement durable ? », découle l'obtention d'une liste de mots, qui subit deux traitements. Le premier est une approche du contenu de la représentation sociale par l'ordonnancement des réponses en termes d'effectif et de rang. C'est ce traitement qui permet une confrontation avec un référentiel. Le second traitement étudie la structure de la représentation (l'organisation des savoirs entre eux) selon une méthodologie de calcul de cooccurrences entre les mots cités selon une méthode est développée par Pierre Vergès (Vergès P., 2001). C'est ce traitement qui permet ensuite d'aborder la question des préconisations didactiques.

### ***Confronter les représentations sociales, identifier les « manques » et reproblématiser***

La référence, - ici le rapport Brundtland -, est soumis à une analyse des fréquences d'occurrences lexicales simples (nombre de fois où un mot apparaît dans ce texte). Elle s'effectue sur le logiciel « Timmy miner ». Cette démarche permet de ne pas s'appuyer sur une définition du développement durable qui prête à débat (Leninger C., 2009), mais surtout donne une formalisation quantitative des résultats comparables avec l'analyse des représentations sociales. Le traitement nécessite cependant quelques ajustements, comme l'élimination des mots de moins de trois lettres, des lieux et dates, des insignifiants (cependant, mais, alors....). Les deux premières fréquences d'occurrences lexicales citées plus de 1000 fois ont également été exclues, car cités en doublon. Par exemple le mot développement est cité avec « développement économique », « développement durable » « sous-développement » ....

Exemple 1 : Fréquences d'occurrences lexicales de plus de 130 fois le mot cité dans le rapport Brundtland

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

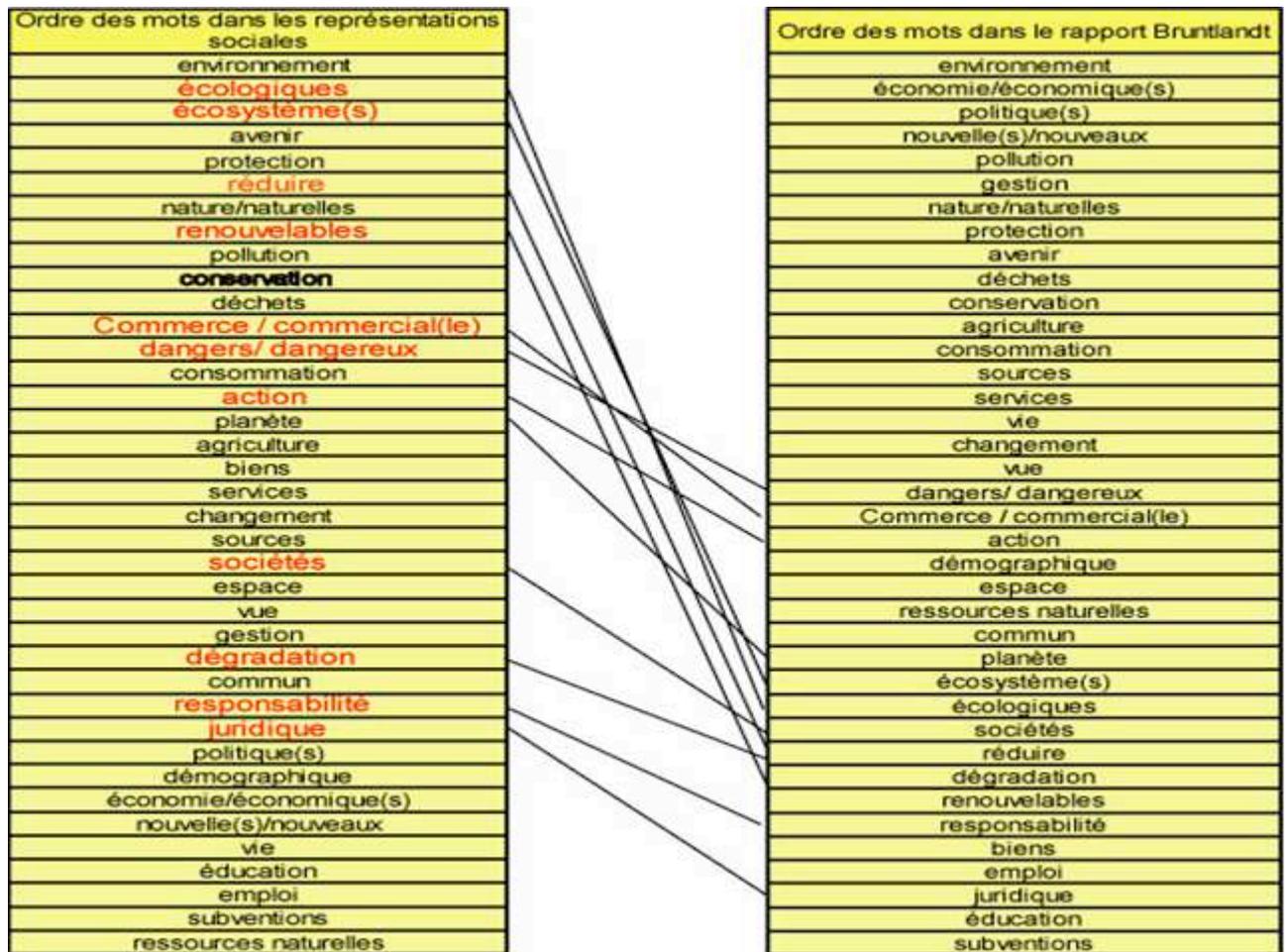
Les comparaisons entre les référentiels et les représentations sociales s'effectuent par superposition des listes de mots rapportées en termes de rang. La démarche consiste à établir le différentiel entre les listes de mots, afin d'identifier les focalisations, suppléments, distorsion et défalcation.

Exemple 2: Mots sur représentés dans le rapport Brundtland par rapport aux représentations sociales, mais présents dans les deux cas (distorsions)

Ordre par nombre de mots dans les représentations sociales	Ordre par nombre de mots dans le rapport Brundtland
environnement	environnement
écologiques	<b>économie/économique(s)</b>
écosystème(s)	<b>politique(s)</b>
avenir	<b>nouvelle(s)/nouveaux</b>
protection	<b>pollution</b>
réduire	<b>gestion</b>
nature/naturelles	nature/naturelles
renouvelables	protection
pollution	avenir
conservation	déchets
déchets	conservation
Commerce / commercial(le)	<b>agriculture</b>
dangers/ dangereux	consommation
consommation	sources
action	services
planète	vie
agriculture	changement
biens	vue
services	dangers/ dangereux
changement	Commerce / commercial(le)
sources	action
sociétés	<b>démographique</b>
espace	espace
vue	ressources naturelles
gestion	commun
dégradation	planète
commun	écosystème(s)
responsabilité	écologiques
juridique	sociétés
politique(s)	réduire
démographique	dégradation
économie/économique(s)	renouvelables
nouvelle(s)/nouveaux	responsabilité
vie	biens
éducation	emploi
emploi	juridique
subventions	éducation
ressources naturelles	subventions

Les mots en rouge du second tableau sont reliés aux mêmes mots dans le premier tableau. Ce sont donc ceux qui sont sous évalués par les étudiants, pour le référentiel donné. Ce sont donc des points à réévaluer qui nécessiteraient donc une attention particulière dans les préconisations didactiques vis-à-vis de ce référentiel.

Exemple 3: Mots sur représentés dans les représentations sociales par rapport au rapport Brundtland, mais présents dans les deux cas (focalisations)



Les mots en rouge reliés à ceux du premier tableau sont donc ceux qui sont surévalués par les étudiants. Il est donc possible de parler de focalisations.

Exemple 4: Groupes de mots présents dans le rapport Brundtland, absents dans les représentations sociales du développement durable (défalcations)

groupes de mots liés à la croissance, à la production et aux ressources	rang d'importance dans le rapport Brundtland
industrie(s)/industriel(les)	5
énergie/énergétique	6
croissance	9
produits	12
terre(s)	18
production	19
eau(x)	30
agricole(s)	37
activités	41
forêt(s)	46
technologie(s)	54
matières premières	70
alimentaire(s)	71
prix	81
bois	92
combustible(s)	116
marché	119
productivité	128
investissements	129
sols	138
revenus	139
mer	140
accroissement	144
crise	145
entreprises	152
agriculteurs	158
exploitation	159
océans	172
pétrole	173
gaz	195
combustibles fossiles	196
potentiel	186

groupes de mots liés à la situation de la population mondiale	rang d'importance dans le rapport Brundtland
population(s)	21
santé	44
pauvreté	117
croissance démographique	157

groupes de mots liés à l'ordre international, à la politique, aux institutions, aux pays et à leurs relations	rang d'importance dans le rapport Brundtland
pays en développement	4
mondial(e)	8
nations	13
nations unies	14
gouvernements	24
communauté internationale/mondial	25
coopération internationale	26
institutionnel(les)/institutions	28
état(s)	29
national(e)s	32
armes /armements	34
nucléaire(s)	35
pays industrialisés	36
aide	47
banque/banque mondiale	76
organismes	96
dollars	103
Antarctique	118
Afrique	148
militaires	155
conflit	162
décisions	165
États-unis	176
stratégies	179
Amérique	183
ong	188
guerre	191
échanges	201
conseils	202

groupes de mots liés à l'aspect programmatique du développement durable	rang d'importance dans le rapport Brundtland
problème(s)	7
programme(s)	17
planification/plan(s)	38
commission	53
convention	75
objectifs	89
organisations	104
projets	115
traité	136
information(s)	146
normes	151
agences	194

Ces grands groupes présentent les aspects du développement durable complètement occultés dans les représentations sociales des étudiants, qui vont nécessiter une attention particulière. On parle dans la théorie des représentations sociales de défalcation.

Enfin dernier point, il faut considérer cette méthode comme un appui à une réflexion enseignante, voire noosphérique. Il s'agit d'un outil de réflexion puis d'aide aux

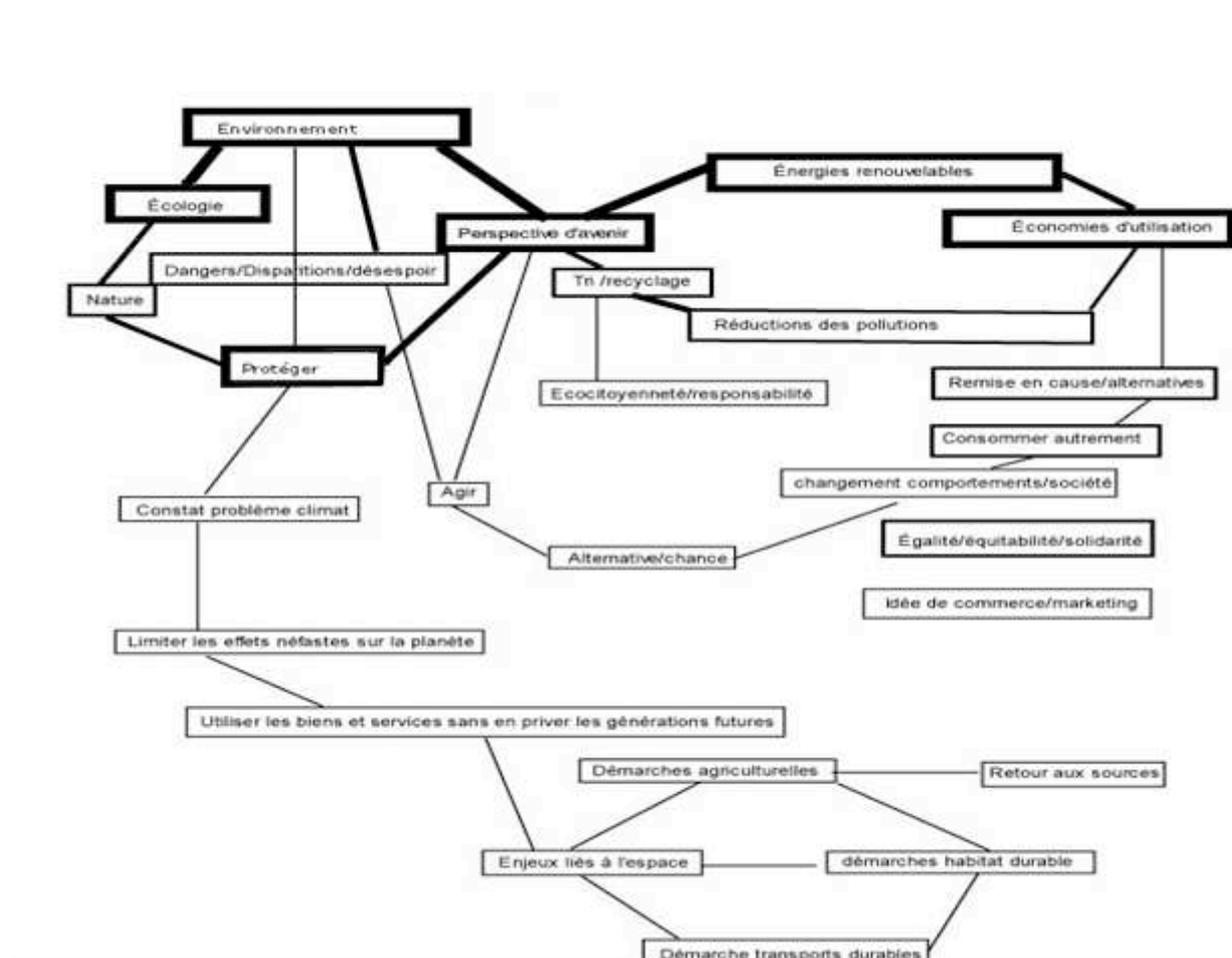
préconisations didactiques, présentant des résultats imagés. Ces résultats imagés sont ensuite des documents de travail qui doivent induire une discussion. Il ne s'agit en aucun cas d'une méthode quantitative susceptible de se superposer à l'expertise enseignante. Dans cet exemple, l'interprétation des premiers résultats laisse supposer qu'il existe de très fortes focalisations autour du développement durable. L'environnement comme ressource à protéger, l'éco-efficience, la revalorisation de l'agir individuel et la responsabilisation citoyenne ... correspondent à une vision du développement durable très partielle. On constate encore une absence de prise en compte des composantes politiques (rôle de l'ordre international dans la genèse de la notion, problèmes de souveraineté nationale, de coopération), des aspects contextuels (enjeux, notamment militaires, rôle des banques mondiales) et économiques (histoire économique notamment, puis crises, complexité du système de production, croissance, industries, énergies, productivité...). Enfin, il semble que se profile une absence de connaissances concernant les procédures institutionnelles élaborées dans le cadre du développement durable. Ce dernier point pourrait occulter son aspect fortement programmatique et ses conséquences en termes d'organisation bureaucratique-évaluative d'une part, sociale d'autre part.. L'aboutissement risque d'être une sous-évaluation des changements institutionnels et des nouvelles logiques sociétales qui en découlent. (Rumpala Y., 2010). Il semble en outre, que nous soyons en présence d'une certaine forme d'ethnocentrisme qui implique la disparition des notions liées aux problématiques des pays du sud (croissance démographique, insuffisance alimentaire, insalubrité...). Les raisonnements systémiques semblent en outre gênés par les pressions à l'inférence de type « Il faut agir individuellement pour sauver la planète ». Il en va de même concernant la prise en compte de la temporalité dans sa dimension concrète, tant la notion d'avenir liée à danger reste très abstraite et floue : « Nous allons vers notre autodestruction si nous ne trions pas nos déchets ». Les pressions à l'inférence semblent nombreuses concernant le développement durable.

### **Analyser la structure des représentations des étudiants pour établir des préconisations didactiques**

A partir de ces constatations, il devient donc important de restructurer les enseignements. L'objectif est donc d'y inclure les savoirs formulés par l'interprétation des précédents résultats. Pour que cette démarche soit efficace, il est préférable que l'intégration des savoirs

manquants s'appuie sur la structure existante des savoirs étudiants. Un schéma de la structuration des représentations sociales du développement durable chez ces mêmes étudiants est présenté, toujours à visée explicative. Il est réalisé par méthodologie de calcul de cooccurrences entre les mots cités (Vergès, 2001). Plus le nombre de cooccurrences est élevé, plus les traits des interconnexions entre les mots sont gros.

Exemple 5: Structure de la représentation sociale du développement durable des étudiants de l'enseignement des filières professionnelles universitaires en aménagement durable (N = 66)



On peut raisonnablement faire l'hypothèse que les notions fortement interconnectées entre elles sont des éléments du noyau central de la représentation sociale. L'objectif d'une préconisation didactique est de provoquer une transformation du noyau central fortement focalisé pour intégrer plus d'informations concernant l'objet d'enseignement. Or, la théorie des représentations sociales nous apprend que les notions périphériques sont à travailler en priorité pour obtenir une transformation du noyau central. Dans ce cas, les notions

périphériques susceptibles de pouvoir entraîner un tel résultat seraient alors les plus proches du noyau central et les plus fréquentes. Cela correspond dans notre exemple aux notions de « responsabilité », de « remise en cause / alternative », de « consommer autrement », de « commerce / marketing », de « dangers », de « constats problèmes climats », d'« agir », et d'« écocitoyenneté ». On peut suggérer que ces notions soient abordées dans leurs dimensions épistémologique et plurielle, voire pluridisciplinaire, et faire l'objet de problématisations sociales, philosophiques, éthiques, etc..., avec mise à distance des pratiques. Avec une telle stratégie, on peut penser que les dérives normatives ou relativistes seraient minimisées. La réintroduction des savoirs manquants devient alors possible, aboutissant à une transformation du noyau central.

## **Résultats obtenus sur les filières professionnelles d'aménagement du territoire**

Les explications méthodologiques avancées, il est évident que plus l'échantillonnage est important, plus précise est l'analyse des savoirs naturels des étudiants. Dans le même ordre d'idée, plus les référentiels de confrontations sont étendus, plus objectives sont les évaluations des savoirs manquants puis les préconisations didactiques à envisager. Le cumul des échantillons et des référentiels est donc un passage obligé, gage de qualité des résultats.

Nous présentons ici les premiers résultats obtenus dans les filières d'aménagement durable du territoire de l'IUT de Provence (un échantillon, celui précédemment décrit), mais plusieurs référentiels cumulés. Dans ces filières, les enseignements au développement durable et au développement durable des espaces ruraux présentaient un fort risque de proximité avec les pratiques sociales, d'autant plus que les associations sont fortement impliquées dans l'établissement. Pour éviter d'accroître le risque de dérive normative ou relativiste, il a paru alors important de structurer l'enseignement de deux notions fréquemment abordées dans la formation : le développement durable et les espaces ruraux (dans l'objectif d'un enseignement du développement durable des espaces ruraux).

Les résultats montrent donc le positionnement didactique de ces deux notions qui a été réalisé à l'aide des représentations sociales. Toutes les étapes précédentes ont été réalisées. Concernant le développement durable, trois référentiels ont été utilisés, tous de nature

institutionnelle<sup>1</sup>, ce qui s'avère encore insuffisant. Un travail complémentaire est en cours, impliquant d'autres référentiels institutionnels plus récents et pris à d'autres échelles. La potentialité d'utiliser des sources scientifiques pour le développement durable n'est pas acquise, car son absence d'insertion dans une discipline et sa posture politique semblent minimiser la pertinence de cette utilisation. Concernant les espaces ruraux, 43 référentiels ont été utilisés de nature institutionnelle (DATAR) ou de nature scientifique, ce qui est jugé significatif. Les références scientifiques empruntées au champ de la géographie rurale sont considérées comme faisant référence, et font l'objet d'un consensus au moins académique.

Les résultats se présentent sous la forme d'un bilan des confrontations des référentiels ou représentations sociales. Il constitue une base de discussion pour les enseignants.

Résultats 1 a : Confrontations des référentiels et des représentations sociales du développement durable / cumuls de 3 référentiels

	Rapport Brundtland (1987)	SEDD (2001), SNDD (2003)
Focalisations	Eco efficience Environnement ressource à protéger Danger, responsabilité, action	Eco efficience Environnement ressource à protéger Danger, responsabilité, action
Défalcations	Modification des rapports politiques Systèmes de production économique, Enjeux des matières premières, enjeux macro-économiques Ordre international, aux rapports politiques, aux institutions, aux pays et à leurs relations Autres pays (santé, pauvreté)	Aspect programmatique, projet, plans, objectifs, évaluation Systèmes de production économique, politiques énergétiques Politiques européennes, Stratégies d'actions, lois cadres, grenelle, choix stratégiques Territoires, Transports, Services, Recherche, Formation Gouvernance, engagement, Social
Supplémentations	Solidarité, équitabilité, égalité Comportements, conscience collective, écocitoyenneté, non individualisme Associations, acteurs, Innovation Désespoir, chance, tendance, mode	Solidarité, équitabilité, égalité Comportements, conscience collective, écocitoyenneté, non individualisme Innovation Désespoir, chance, tendance, mode
Distorsions (fortes sous-évaluation)	Gestion Economie Démographique Nouveau	Engagement Réseaux Entreprises, production Agriculture Biodiversité, ressources Nouveau, Changements

A partir de ce bilan, une réflexion peut s'engager sur les savoirs manquants et les complexités de raisonnement à réintroduire. Cette étape donne lieu à la rédaction d'un bilan explicatif plus précis et plus détaillé, faisant appel à l'expertise enseignante. Après quoi, les préconisations

didactiques peuvent s'élaborer par choix de notions à faire intervenir pour parvenir à un bon résultat dans les apprentissages. Les résultats donnent lieu à une fiche synthétique.

Résultats 1 b : Exemple de fiche de suggestions didactiques concernant le développement durable

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

Résultats 2 a: Confrontations des référentiels et des représentations sociales des espaces ruraux / cumuls de 43 référentiels

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

Résultats 2 b : Fiche de propositions pour un enseignement de la géographie rurale, susceptible d'introduire les problématiques actuelles de développement rural-développement local

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

Le repositionnement didactique ainsi formulé permet de proposer une base de structuration de l'enseignement du développement durable et des espaces ruraux vers une minimisation des risques liés à la proximité des pratiques sociales. L'enseignement reste alors un enseignement véritablement universitaire.

## Conclusion

Devant l'injonction faite aux universités de s'engager dans l'éducation au développement durable, il est nécessaire de questionner les formes que doivent prendre les réponses à une

telle demande incluant les enjeux éducatifs et les référentiels impliqués, et de s'interroger leur caractère savant ou non. Quoi qu'il en soit, en l'absence d'une structuration rigoureuse des savoirs enseignés, les risques de dérive normative ou relativiste sont importants, d'autant plus que l'éducation au développement durable réagit fortement à une demande sociale. Si les focalisations ne sont pas formulées, elles risquent d'engager l'enseignement universitaire dans une direction restrictive, de type « l'éducation aux bons gestes ». Outre son absence de légitimité scientifique, tant elle s'inscrit essentiellement dans la sphère privée comportementale, cette version de l'éducation au développement durable ne répondrait pas aux objectifs premiers de l'enseignement universitaire. Une EDD restrictive est susceptible de constituer un frein dans la compréhension d'une vision globale du développement durable et de minimiser l'acquisition de savoirs complexes. Elle est susceptible de constituer un obstacle dvers un véritable enseignement universitaire au développement durable. Dans le même ordre d'idée, la focalisation de l'espace rural sur ses dimensions rêvées ne peut pas engager la question de son développement durable sous un angle complexe et efficient.

## Bibliographie

Abric J-C., *Pratiques sociales et représentations*, PUF, 1994.

Abric J-C., *L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique*, In Guimelli, C., *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, 1994.

Alpe Y., *Quelle est la légitimité des savoirs scolaires?*, in Legardez A. et Simmoneaux L., *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*, ESF éditeurs, 2006.

Barthes A., & Martinez M.-L., *Eco-citoyenneté et représentations sociales du développement durable. Mutations sociales, mutations des comportements et conduites identitaires*, 10ème conférence internationale sur les représentations sociales, Tunis, 5-8 juillet 2010.

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

Chevallard Y., *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.

Flament C., *Pratiques et représentations sociales*. In Beauvois, Joule, R., Monteil J-M., *Perspectives cognitives et conduites sociales. I. Théories implicites et conflits cognitifs*. Paris : PUF, 1987.

Fontani C., & Lebatteux N., *L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique*, 10ème conférence internationale sur les représentations sociales, 5-8 juillet 2010, Tunis.

Jodelet D., *Représentations sociales : un domaine en expansion*. In JODELET, D., *Les représentations sociales*. PUF, 1989.

Legardez A., *Enseigner les questions socialement vives, quelques points de repères ?*, in Legardez A. & Simmonneaux L., *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*, ESF éditeurs, 2006.

Legardez A., *L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques*. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXX, 3, 2004, Montréal : Universités du Québec, 647-665., 2004

Leninger C., *Le développement durable et ses enjeux éducatifs, acteurs, savoirs, stratégies territoriales*, Thèse de doctorat université lumière Lyon 2, 2009.

Moliner P., *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble, 1996.

Rumpala Y., *Développement durable ou le gouvernement du changement total, collection diagnostics*, Ed. Le bord de l'eau, 2010.

Sauvé L., *L'organisation et la structuration du secteur de l'Éducation en réponse au programme onusien du développement durable*. In « Former et éduquer pour changer nos modes de vie », *Liaison Énergie-Francophonie*, 72, Décembre 2006, pp. 33-41.

Sauvé L., et al., *Environnement et développement : la culture de la filière ONU*. In Sauvé, L. et Brunelle, R. (Dir.). « Environnements, Cultures et Développements ». *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, pp.33-55., 2003

Simmonneaux J., & Legardez A., *Quelles références et quels objectifs dans l'enseignement de la mondialisation ? Communication au colloque Les sociétés de la mondialisation*. Lestamp, Université de Nantes, 2005.

Vergès P., *L'analyse des représentations sociales par questionnaires*, *Revue Française de sociologie*, 42-3-2001-561, 2001.