

**Sciences sociales et éducation en vue du développement durable.
Des élèves face à l'articulation individuel/collectif**

Nadine Fink
Nathalie Freudiger
Aude Iseli
Université de Genève

Préalable : présentation générale de la recherche

Cinq communications présentées à ce colloque émanent d'une recherche sur l'éducation en vue du développement durable (EDD) conduite par l'Equipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales de l'Université de Genève (ERDESS). Cette équipe rassemble des chercheurs et des formateurs appartenant à diverses institutions tertiaires de Suisse romande : Universités de Genève et de Fribourg, Hautes Écoles pédagogiques des cantons de Vaud et du Valais, Formation continue de l'enseignement primaire à Genève. Le titre complet de la recherche est « Les contributions des enseignements de sciences sociales – histoire, géographie, citoyenneté – à l'éducation en vue du développement durable. Étude d'un exemple : le débat en situation scolaire ». Ce projet part du constat selon lequel, compte tenu de ses enjeux, des défis qu'il pose, voire de ses ambiguïtés, le développement durable (DD) appelle des solutions qui sont avant tout politiques car elles mettent en jeu les intérêts, les rapports de force, les croyances, les attentes, etc. Les sciences sociales sont mobilisées pour construire des outils, des savoirs, des points de vue, des compétences, permettant de mieux raisonner ces solutions.

Ainsi, l'EDD requiert nécessairement des savoirs de sciences sociales, savoirs présents dans la plupart des curriculums scolaires de l'école obligatoire à travers l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté. Pour construire ces savoirs et compétences, l'équipe de recherche inscrit ce projet dans la problématique « du détour et du retour ». Au départ, il y a une réalité sociale à comprendre et qui appelle actions et décisions. Cette réalité n'est pas disciplinaire, les décisions à prendre non plus. Mais l'étudier et l'analyser requiert des outils et des savoirs disciplinaires. C'est la phase du détour au cours de laquelle sont introduits et construits des savoirs et des outils disciplinaires. Puis, il s'agit de mobiliser ces savoirs dans une situation différente, c'est la phase du retour. Pour étudier cette phase de retour, nous avons choisi de placer les élèves dans des situations de débat.

Le projet est financé par le Fonds national de la Recherche scientifique suisse depuis septembre 2007. L'année 2007-2008 a été principalement consacrée à la mise en place du dispositif et au recueil des données. Dix classes sont concernées, trois du primaire, six du secondaire I et une du secondaire II. Nous avons recueilli : 189 questionnaires papier-crayon auprès des élèves ; 37 enregistrements vidéo de situations de classe d'une durée moyenne de 45 minutes ; 18 entretiens enseignants d'une durée moyenne de 40 minutes ; 17 entretiens d'élèves par groupes de trois d'une durée moyenne de 30 minutes ; 169 bilans de savoirs ; 4 épreuves d'évaluation données par les enseignants selon leurs choix, pour un total de 85 élèves. Ces matériaux sont en cours de traitement.

Les communications relatives à cette recherche et présentées à ce colloque sont les communications n° 1, 22, 23, 30 et 31.

Une première étape de la recherche : le questionnaire

La première étape du dispositif de recherche a consisté en la passation d'un questionnaire auprès de 189 élèves¹ sur les conceptions qu'ils ont du DD, des questions qu'il soulève, des solutions possibles, notamment par rapport au réchauffement climatique. Il s'agit d'évaluer la compréhension et la convocation de certains concepts et outils propres aux disciplines de sciences sociales et à la construction de leurs modèles explicatifs (échelles, valeurs, rapports nature/société, normes d'action, combinaison de facteurs, relations individuel/collectif, etc.) mobilisés dans le cadre du développement durable. En effet, aborder le DD dans une perspective d'éducation nécessite la prise en compte des différentes dimensions qui le composent principalement: le politique, l'économique, l'environnemental, le social, le juridique, le culturel, le technique et l'éthique, qui sont autant de dimensions présentes dans les disciplines de sciences sociales. L'enjeu du questionnaire est 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.

Six familles conceptuelles, définies en écho aux concepts disciplinaires des sciences sociales et à la littérature existante sur le DD et l'EDD, ont présidé à l'élaboration du questionnaire. Nous les énumérons ici :

- 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.

Ainsi, en amont de la construction du questionnaire et de l'élaboration des questions de recherche, nous nous sommes interrogés sur les enjeux d'une approche interdisciplinaire (Audigier, 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)².

Si des recherches ont souligné le peu de références explicites que les élèves font, dans leurs expressions langagières, aux enseignements de sciences sociales qu'ils ont reçus (Mousseau & Tutiaux-Guillon, 1998/2000), rien ne nous dit si ces enseignements ne sont pas néanmoins nécessaires pour construire leur point de vue. Cela nécessite de définir dans quelle mesure et sous quelle(s) forme(s) les disciplines scolaires de sciences sociales peuvent assumer ou modifier leurs outils d'analyse du social dans la perspective de l'EDD. Aussi le questionnaire est-il envisagé en tant que première étape d'une recherche visant à expliciter les relations entre des savoirs disciplinaires, leur construction et leur mobilisation par les élèves à propos de pratiques sociales relatives au DD.

¹ 60 élèves du niveau primaire, 110 élèves du secondaire I et 19 élèves du secondaire II.

² Voir à ce propos le texte de la communication de Nadine Fink et François Audigier dans le présent colloque (communication n° 31).

Présentation du questionnaire

Le questionnaire est composé de cinq ensembles de questions aux enjeux et aux modalités de questionnement différents.

Dans le premier ensemble, 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 » (1a). Puis l'on demande aux élèves de donner des exemples de gestes ou d'actions qu'ils pensent favorables au DD (1b). Ce premier ensemble de questions vise à recueillir les représentations que les élèves ont du DD 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, l'une à l'échelle locale, les inondations en Suisse en 2005 (2a et 2b), et l'autre renvoyant à une échelle plus vaste à partir de l'exemple des inondations en Asie du Sud (3a et 3b). L'enjeu est de saisir le lien que les élèves font entre ces situations et le réchauffement climatique. Il est aussi de définir dans quelle mesure les réponses des élèves varient en fonction d'un changement d'échelle et de contexte. 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 (4 et 8) interrogent les élèves sur la manière dont ils conçoivent leur vie future et la vie sur terre. L'enjeu est de repérer la nature pessimiste, optimiste ou circonstanciée de leurs visions de l'avenir. Deux autres questions visent à apprécier, pour l'une (5), de quelle manière les élèves articulent la relation entre des connaissances construites à l'école et des pratiques sociales effectives et, pour l'autre (6), si les élèves privilégient des actions individuelles (agir soi-même, changer de comportement) ou des actions collectives (laisser agir) nécessitant, par exemple, l'imposition de contraintes par des autorités politiques. L'une (5) invite les élèves à se prononcer, à travers le choix de propositions, sur l'intérêt d'étudier le réchauffement climatique à l'école. L'autre (6) demande aux élèves de se prononcer sur des actions possibles pour lutter contre le réchauffement climatique.

Le quatrième ensemble (7) 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 développement durable.

Un dernier ensemble de questions récolte des données individuelles et personnelles sur les élèves, ainsi que sur leurs attitudes par rapport aux disciplines scolaires de sciences sociales.

Premières analyses du questionnaire

Nous avons recueilli, avec le questionnaire, des opinions sur le DD et sur les actions en sa faveur et nous nous situons de ce fait dans le domaine des représentations. L'intérêt de cette enquête – première étape, rappelons-le, d'un dispositif de recherche plus large – est sous-tendu par l'hypothèse d'une relation entre les conceptions des élèves et les comportements envisagés. Nous sommes toutefois bien conscients de la prudence nécessaire quant à la mise en œuvre effective de ce qui est, dans le questionnaire, de l'ordre du discours. La confrontation des résultats d'analyses du questionnaire à ceux des moments de constitutions des savoirs de référence, de débats, d'institutionnalisations ainsi que des entretiens menés avec des élèves permettra d'approcher plus finement les conceptions que les élèves ont du DD et des pratiques en sa faveur.

Les analyses présentées dans le cadre de cet article ont donc un caractère exploratoire et seront complétées ultérieurement³. Notre objectif ici est de contribuer au débat sur l'EDD en le nourrissant de quelques résultats empiriques autour de deux axes : les conceptions générales que les élèves se font d'une part du DD, d'autre part des actions qu'ils envisagent en sa faveur. Nous avons pour cela tenté une première ébauche de typologie en fonction de quatre différents positionnements caractérisant les élèves :

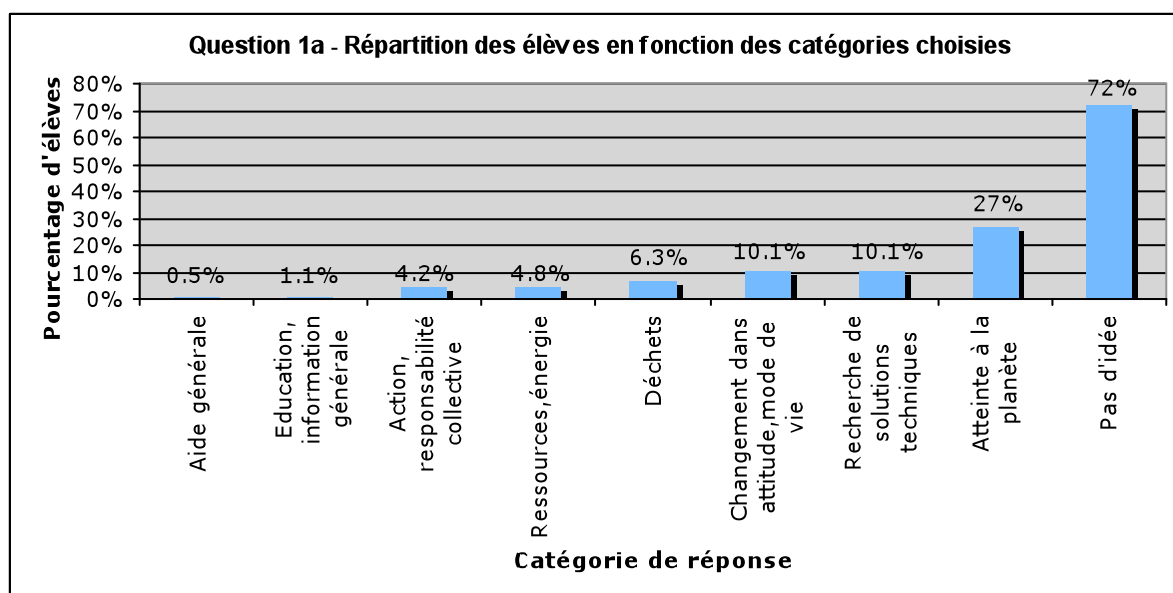
- L'*écologiste*, selon lequel il importe de modifier en profondeur nos comportements, notre manière de vivre, tant au niveau individuel que collectif.
- Le *consument*, selon lequel les décisions prises pour pallier le réchauffement climatique ne doivent pas remettre en cause notre niveau de vie et notre mode de consommation.
- Le *confiant*, selon lequel le progrès scientifique et technique permettra de résoudre les problèmes liés au réchauffement climatique.
- Le *fataliste*, selon lequel la nature est trop forte pour qu'on puisse espérer la maîtriser. Seules les conséquences – et non les causes – du réchauffement climatique peuvent faire l'objet d'actions.

Cette typologie revêt un caractère provisoire, puisqu'elle repose pour l'instant sur l'interprétation des tris à plat et de tableaux croisés. Aussi nos constats actuels restent-ils à affiner et à nuancer à l'appui des analyses multivariées qui sont actuellement en cours. Nous pouvons néanmoins déjà proposer un certain nombre de constats quant aux positionnements des élèves à l'égard des différentes thématiques que nous avons souhaité aborder.

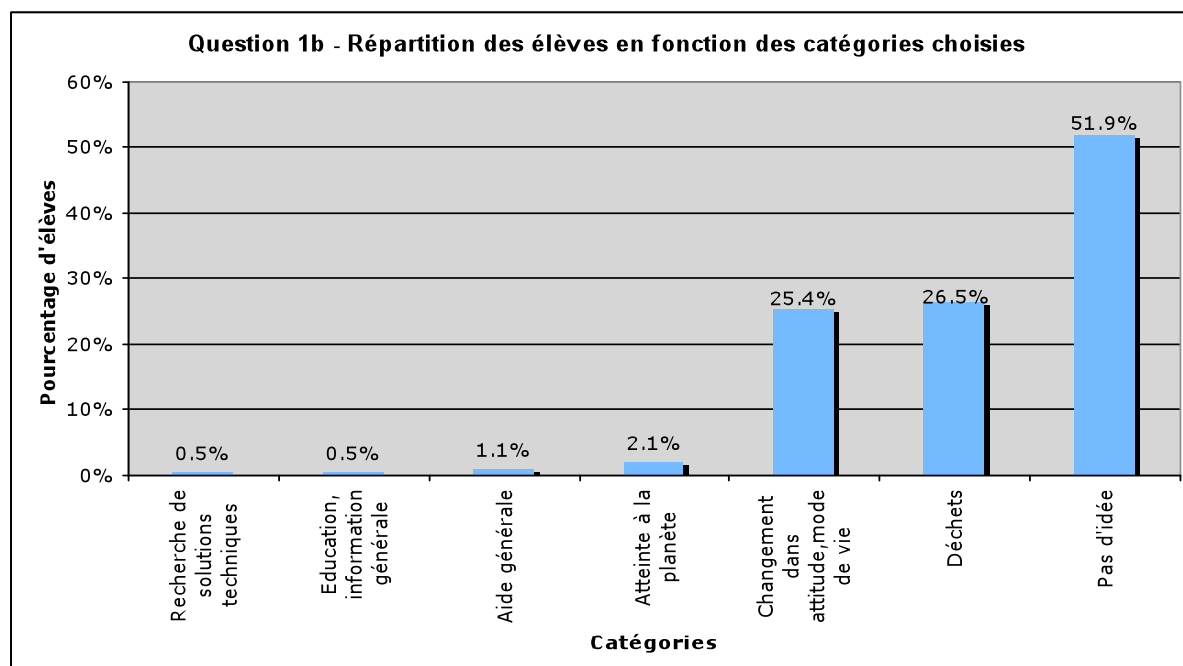
Une connaissance limitée du concept de « développement durable »

Nos deux premières questions (1a et 1b) donnent une idée des conceptions que les élèves ont du DD et des domaines avec lesquels ces mêmes élèves associent spontanément ce terme. Les réponses apportées par les élèves aux deux questions ouvertes ont été regroupées dans plusieurs catégories thématiques, telles que par exemple « action sur le mode de vie » ou « déchets ».

³ Des publications sur la recherche prévues pour l'année 2009 apporteront des résultats approfondis sur cette enquête.

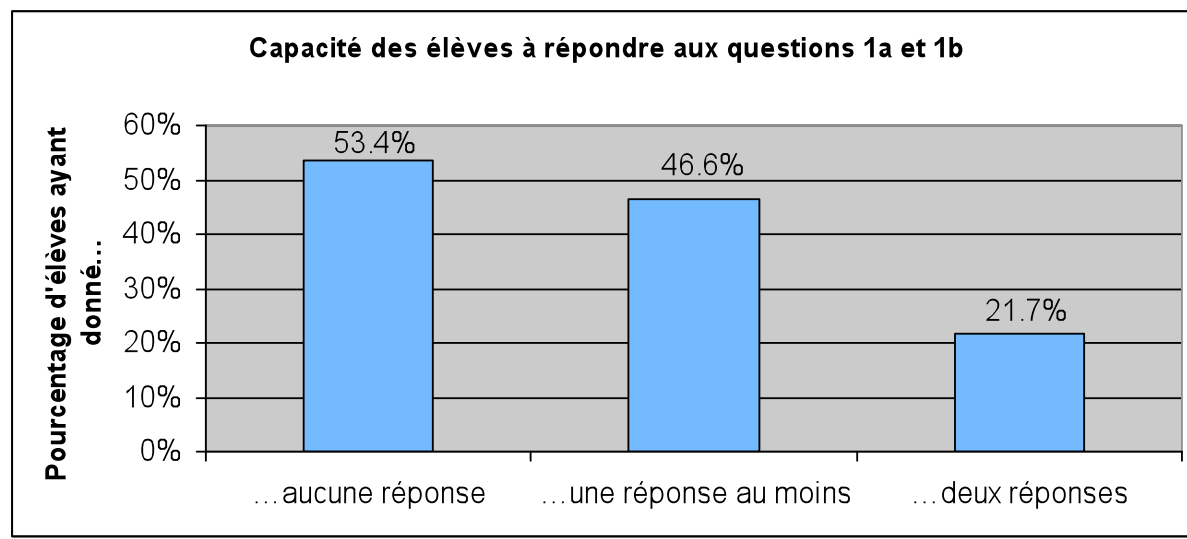


Pour une forte majorité des élèves, soit près de trois quarts d'entre eux, ce terme n'évoque aucune définition claire, ni même d'ailleurs de mot ou d'expression leur apparaissant comme liés au DD. En outre, aucune réponse ne se réfère – même implicitement – aux dimensions qui caractérisent le DD (économique, politique, etc.). Si ce terme ne semble donc guère attaché à un vocabulaire spécifique chez les élèves, le DD inspire cependant des gestes du quotidien chez près de la moitié d'entre eux. Ces gestes se rapportent le plus souvent au tri des déchets ou à d'autres mesures relatives au mode de vie ou au mode de consommation, telles que les économies d'énergie ou l'utilisation de modes de transport non polluants. Ces idées sont très présentes dans le discours médiatique, ce qui explique peut-être leur importance dans les réponses des élèves.



Remarquons aussi le nombre élevé d'élèves n'ayant répondu à aucune de ces deux questions. 101 d'entre eux, soit plus de la moitié de la population interrogée, ne semblent pas avoir

d'idée de ce que signifie le DD ou ne se sentent simplement pas concernés. Seul moins d'un quart des élèves a fourni une réponse à ces deux questions.



Signalons encore que les élèves n'ayant répondu ni à l'une ni à l'autre des questions sont comparativement plus nombreux à parler une langue étrangère à la maison, à posséder moins de deux cents livres à la maison et à évoluer au niveau primaire que les élèves ayant répondu à une des deux questions au moins. Ceux-ci sont également beaucoup plus nombreux à penser que le réchauffement climatique est la conséquence d'un phénomène naturel (cf. réponses à la question 7A1). En revanche, ceux qui ont répondu à l'une et l'autre possèdent davantage de livres que les autres, apprécient beaucoup leur cours de géographie et d'histoire, sont scolarisés au niveau du Secondaire (I et II) et considèrent tous le réchauffement climatique comme étant la conséquence des actions humaines (cf. réponses à la question 7A2). Ce constat laisse supposer, d'une part, l'importance du contexte individuel et familial sur la connaissance de l'expression « développement durable » et, d'autre part, que sa compréhension augmente, comme l'on peut s'y attendre, avec le niveau scolaire et l'âge des élèves.

Pistes d'analyse de l'attitude des élèves envers le DD

Deux questions interrogent les élèves au sujet des inondations – en Suisse (2a) et en Asie du Sud (3a) – à partir de photographies illustrant des conséquences de ces inondations sur l'environnement humain. Les élèves choisissent parmi 12 propositions deux qui suscitent le plus fortement leur accord et deux qui le suscitent le moins. Dans un second temps, les élèves sont invités à donner des exemples d'actions permettant, selon eux, d'éviter la reproduction de telles situations (2b et 3b). Au terme de notre analyse, les choix effectués par les élèves permettent de dégager un certain nombre d'attitudes, de manières d'appréhender la réalité, un rapport au monde qui fait écho à notre typologie et que nous illustrons ici par deux exemples : le type « fataliste » et le type « confiant ».

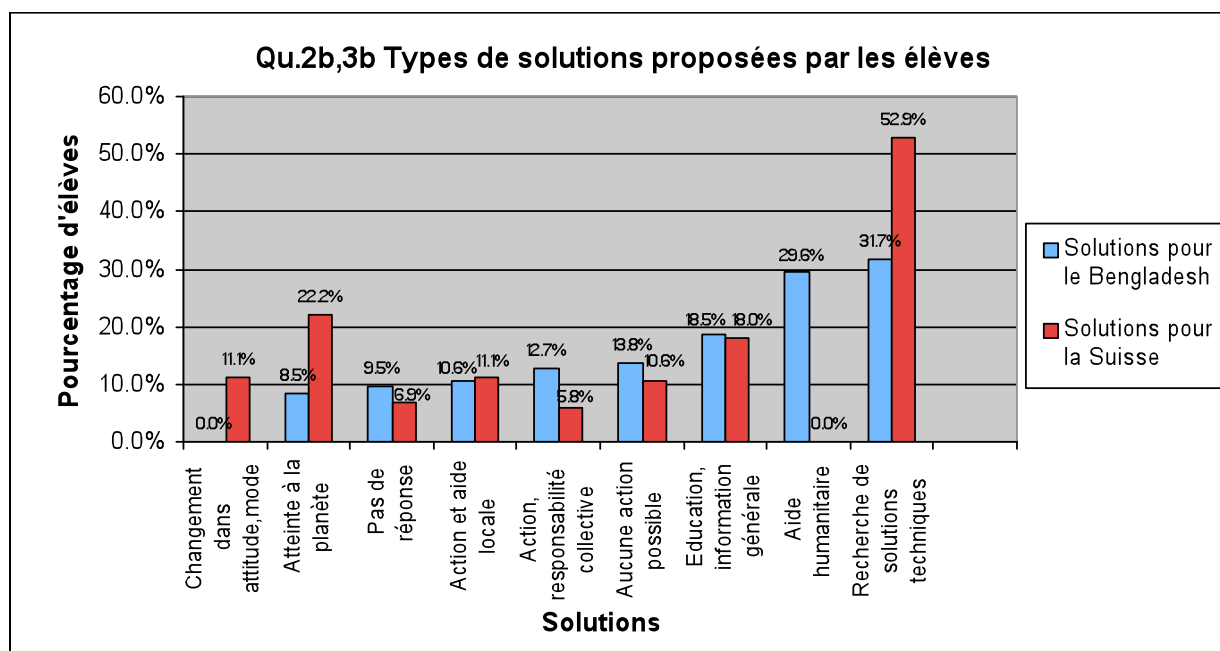
Pour la situation suisse, les deux propositions qui ont suscité l'accord du plus grand nombre d'élèves sont la 8 (« Trop de constructions dans des zones à risque ») (28%) et la 12 (« L'homme a toujours dû faire face à de telles catastrophes ») (26,5%). En référence à notre typologie, le choix de la proposition 8 fait écho au type d'élève « confiant » pour lequel la résolution des problèmes liés au réchauffement climatique réside essentiellement dans les solutions techniques. La proposition 12 est caractéristique du type « fataliste » pour lequel la

nature prend le dessus sur l'homme, quoi qu'il fasse, attitude qui se confirme par le croisement avec d'autres réponses apportées pour cette même question (propositions 1 et 2) et celles apportées à la question 3a (proposition 12). Certains élèves ont confirmé leur sentiment d'impuissance face à la situation en déclarant, dans la seconde partie de ces deux questions, qu'« on ne peut rien faire » ou que « la nature est trop forte ». Ainsi, en considérant les élèves ayant opté ou au contraire rejeté au moins deux propositions parmi celles que nous venons d'énumérer, nous pouvons ainsi décrire une partie des élèves comme « fatalistes », à hauteur de 23%, ou comme étant au contraire opposés à ce type d'attitude avec 19%.

Ce type « fataliste » se voit également illustré dans le cas de l'Asie du Sud. La proposition 1 (« ces catastrophes sont tout sauf naturelles ») sous-entend que ces catastrophes relèveraient de la responsabilité de l'homme. Cette proposition est rejetée par près de 40% des élèves. Ces résultats sembleraient donc indiquer qu'une part importante des élèves aurait tendance d'une part, à adopter une attitude de type « fataliste » face à des catastrophes naturelles telles que les inondations, et d'autre part à en tenir la nature pour responsable ou, du moins, à rejeter l'idée d'une cause anthropique.

Bien entendu, cette analyse reste à nuancer et à approfondir puisque une large majorité (88%) attribue la responsabilité du réchauffement climatique aux actions des hommes plutôt qu'à un phénomène naturel (7A) ; position faisant écho à une attitude renvoyant au type « écologiste ». Cela laisse supposer que le lien entre action humaine et le très médiatique « réchauffement climatique » devient progressivement une évidence, mais qu'il en va autrement de la conscience des causes et des conséquences réelles de ce phénomène, comme par exemple des inondations.

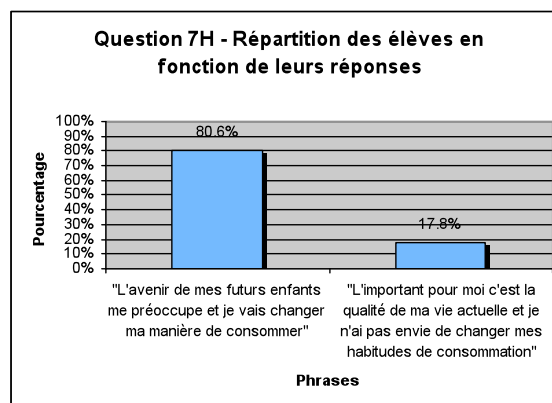
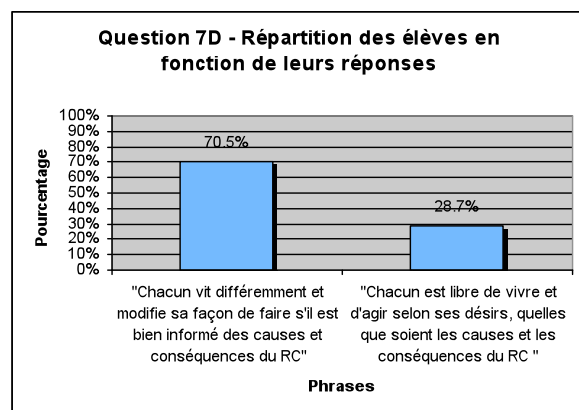
Au sujet des solutions envisagées par les élèves afin d'éviter que des catastrophes telles que les inondations ne se reproduisent, elles varient en fonction de la localisation de ces inondations.



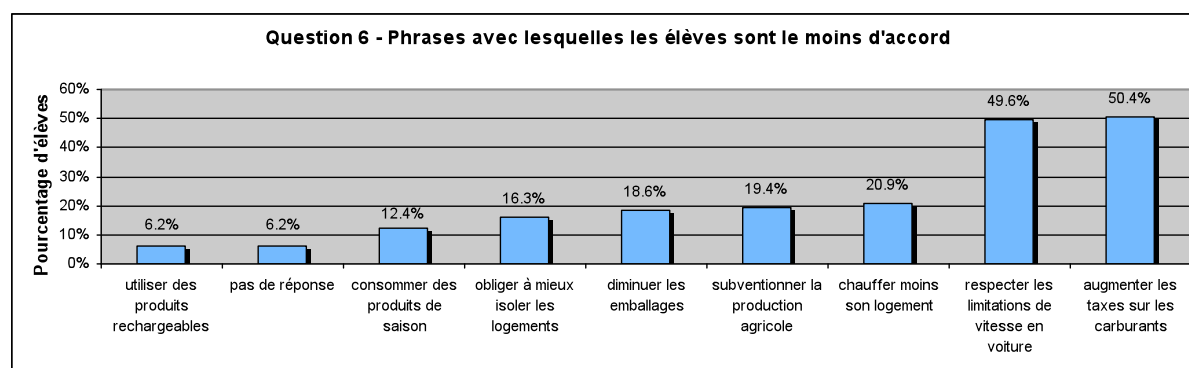
Dans le cas suisse, 52% des élèves ont suggéré des solutions de type technique, telles que construction de barrages ou de maisons sur pilotis par exemple. Pour le Bangladesh, ce taux n'atteint plus que 32%, tandis que 30% des élèves proposent de résoudre la situation en venant davantage en aide aux pays en voie de développement. Pour la Suisse comme pour l'Asie du Sud, les solutions techniques recueillent la majorité des voix. Or, ce type de propositions privilégie une approche micro du problème en considérant d'abord l'échelle locale et les solutions de type individuel. L'idée d'une responsabilité ou d'une possible action collective n'est prise en considération que par 13% des élèves pour l'Asie du Sud et par moins de 6% pour la Suisse.

Des solutions privilégiant l'échelle individuelle et le domaine environnemental

Comme nous l'avons vu précédemment, les élèves ne s'opposent pas à l'idée de modifier leurs habitudes. Plus de la moitié souhaite mieux agir dans le présent et dans le futur et pense que l'étude du réchauffement climatique à l'école y contribuera (question 5). Pour près de 40% des élèves, l'EDD invite à modifier leur comportement individuel et à lutter pour changer la situation. Certaines propositions de la question 7 donnent des résultats encore plus nets à cet égard.



Seul un domaine fait exception à cette tendance générale : celui de l'automobile et des mesures pouvant être prises pour limiter son usage. Les réponses obtenues à la question 6 en sont particulièrement caractéristiques.



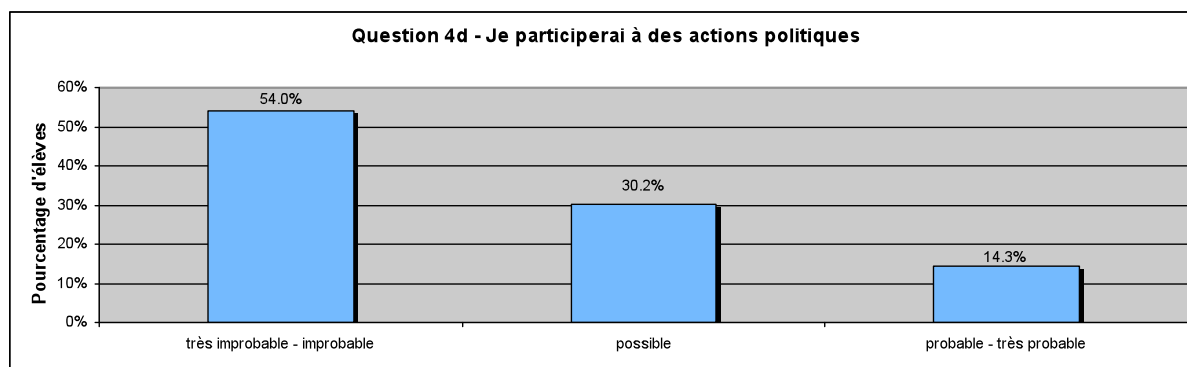
En effet, parmi les propositions qui suscitent le plus grand rejet de la part des élèves figurent celle concernant l'augmentation des taxes sur les carburants et celle invitant à respecter les limitations de vitesse en voiture. La même tendance s'observe à la question 7J qui voit à peine

40% des élèves accepter l'augmentation du prix de l'essence et la modification de leurs habitudes de voyage.

Cependant, hormis cet « attachement » à la voiture, les élèves sont plutôt prêts à envisager des modifications de leurs comportements et à imaginer des solutions pour remédier au réchauffement climatique. Ces réponses sont toutefois à considérer avec prudence – comme des intentions – puisque les solutions proposées par les élèves sont principalement de l'ordre de l'action individuelle et limitées essentiellement à la dimension environnementale du DD. Rappelons en effet que les gestes en faveur du DD proposés par les élèves à la question 1 concernaient en forte majorité les thèmes des déchets et des gestes du quotidien (par exemple « éteindre la lumière » ou « prendre le bus »). Il n'y a pas trace des autres dimensions relatives au DD comme par exemple la dimension politique.

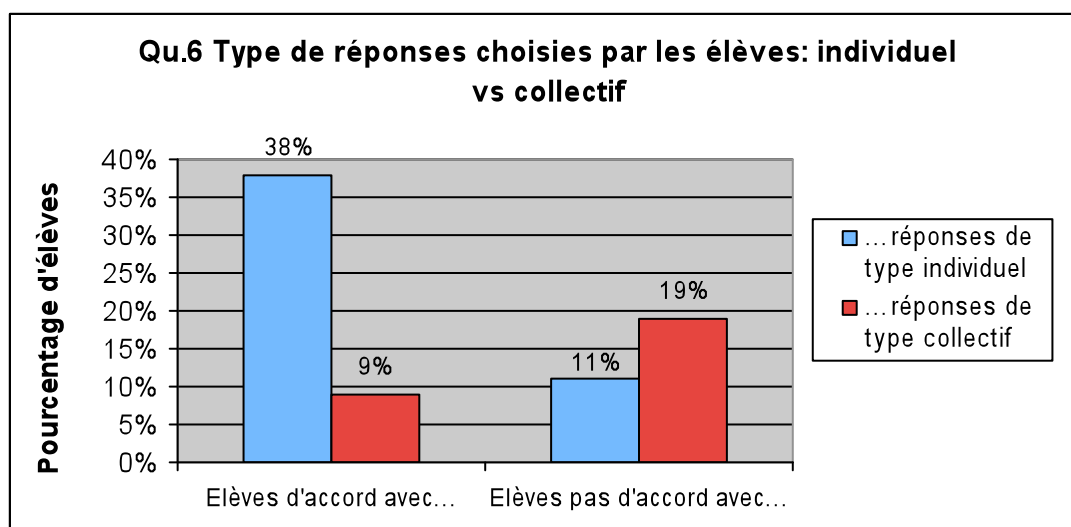
Le rapport au politique et à la sphère publique

La dimension politique est absente des propositions choisies majoritairement par les élèves. De plus, ceux-ci n'envisagent aucune forme d'action politique dans leur vie future. A la question 4, une des propositions sur laquelle les élèves devaient se prononcer, portait précisément sur la probabilité de leur participation, dans l'avenir, à des actions politiques. Les réponses se répartissent comme suit.



Moins de 15% des élèves considèrent comme probable ou très probable l'idée de participer à des actions politiques. Dans le même ordre d'idée, la proposition la plus rejetée par les élèves dans la question 5 est celle qui suggère que l'étude du réchauffement climatique à l'école permet de peser sur les décisions politiques et économiques.

Aussi le domaine du politique semble très éloigné du monde des élèves. Leur difficulté à penser le politique s'accompagne aussi d'une difficulté à envisager la sphère collective. Divers résultats confirment cette tendance. Les réponses apportées à la question 6 – quatre propositions renvoyant à des actions collectives et quatre autres à des actions individuelles – en sont particulièrement révélatrices. Sur le thème déjà évoqué de la circulation automobile, les propositions étaient formulées de la manière suivante : « respecter les limitations de vitesse en voiture » et « augmenter les taxes sur les carburants ».



Comme il apparaît dans le tableau ci-dessus, 38% des élèves ont choisi par deux fois des propositions privilégiant une action de la part de l'individu alors que moins de 10% se sont prononcé en faveur d'une certaine responsabilité collective. Cette prédominance de l'action individuelle se retrouve à la question 7B où seul un très faible pourcentage d'élève pense que la lutte contre le réchauffement climatique concerne les gouvernements. Il en est de même pour la question 7G où une faible minorité d'élèves considère que les autorités politiques mondiales, et non pas les membres de la société civile, doivent entreprendre des actions face au réchauffement climatique.

Quelques constats en guise de conclusion

Au terme de cette présentation de nos premiers résultats d'analyse, nous émettons quelques constats. Pour une forte majorité des élèves, ce terme n'évoque aucune définition claire, ni même d'ailleurs de mot ou d'expression leur apparaissant comme liés au DD. Dans son acception générale, le DD n'est guère évocateur pour les élèves. Néanmoins, près de la moitié des élèves le mettent en lien avec des gestes du quotidien : tri des déchets, économies d'énergie ou utilisation de modes de transport non polluants. Cette dimension environnementale est celle à laquelle les élèves sont les plus sensibles. Ceci s'explique peut-être par l'ancrage de ce type de comportements dans leur réalité quotidienne, l'univers scolaire voire familial, ainsi que par l'importance que lui accordent les médias. En revanche les dimensions économiques, sociales, politiques, juridiques, culturelles ou éthiques du DD ne se reflètent pas dans les réponses des élèves.

De manière générale, la dimension collective n'est guère présente dans la réflexion des élèves. Ils lui préfèrent des mesures locales et situées sur le plan individuel. Leur difficulté à penser le politique et leur manque de maîtrise des outils correspondants apparaissent ainsi comme des obstacles à l'énoncé de certains types de solutions, de même qu'à l'éventuelle application de celles-ci dans leurs pratiques sociales. Les élèves ne saisissent pas les processus collectifs de décision et d'action dans le cadre desquels se pense et s'élabore aujourd'hui l'EDD ; ils restent à l'écart d'une compréhension des « règles de constitution et de fonctionnement » (Revel, 2006 : 65) d'un cadre socio-politique relevant de la sphère publique. Les propositions de solutions et les pratiques sociales choisies par les élèves s'inscrivent majoritairement dans une perspective individualiste et relevant de la sphère privée.

Cette dichotomie 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. C'est cette même difficulté que souligne l'anthropologue norvégien F. Barth dans ses réflexions sur l'analyse micro et macro sociale: « il y a d'ordinaire une différence profonde et systématique entre la manière dont les individus effectuent des généralisations sur les caractéristiques macroscopiques de leur monde et de leur société, et celle dont ils conceptualisent leur environnement social et physique en tant qu'ensemble d'occasion pour l'action » (In Rosental, 1996 : 144). Or parmi les concepts centraux de la démarche des sciences sociales se trouve précisément l'articulation des différentes échelles d'analyse. L'analyse macro privilégie l'étude de la société globale et sa régulation alors que l'analyse micro se concentre sur les interactions sociales et les expériences individuelles. 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 macro, et vice-versa. C'est bien la multiplication des angles d'approche et un va-et-vient constant entre le niveau micro et le niveau macro – sans écarter non plus l'échelle plus méso – qui contribuent à une meilleure connaissance des réalités sociales. C'est là un apport majeur de la démarche des sciences sociales et un des aspects à expliciter et à travailler de manière approfondie avec les élèves dans la perspective d'une EDD (*Le cartable de Clio*, 2006).

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 la perspective du DD, nous paraît-il important d'explicitier, pour et avec les élèves, la nécessité de considérer les actions individuelles dans leur articulation avec des décisions et des actions relevant d'un cadre social, collectif et politique.

Références citées

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.

Audigier, F. (2006). 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*.

http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/Faudigier_interdisciplinarity_engl.pdf

Le Cartable de Clio (2006). Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire. Dossier : Les Échelles de l'histoire. Lausanne : LEP.

Mousseau, M.-J. & Tutiaux-Guillon, N. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. Paris : INRP.

Rosental, P.-A. (1996). Frederik Barth et la microstoria. In J. Revel (Ed.) *Jeux d'échelles*. Paris : EHESS.

Revel, J. (2006). *Un parcours critique : douze exercices d'histoire sociale*. Paris : Galaade.

Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2000). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée*. Paris : INRP.