# 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 élèves[[1]](#footnote-1) sur les conceptions qu’ils ont du DD, des questions qu’il soulève, des solutions possibles, notamment par rapport au réchauffement climatique. Il s’agissait 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 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.

Aussi le questionnaire est-il envisagé en tant que première étape de la 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.

# 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.

# Quelques résultats d’analyse 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 permet d’approcher plus finement les conceptions que les élèves ont du DD et des pratiques en sa faveur[[2]](#footnote-2).

Les analyses présentées dans le cadre de cet article ont donc un caractère exploratoire. 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. Les analyses effectuées, fondées sur les tris à plat et tris croisés, nous permettent d’explorer divers objets s’articulant autour des six familles conceptuelles évoquées précédemment.

Les réponses apportées par les élèves aux questions ouvertes (1a, 1b, 2b et 3b) ont été regroupées dans les catégories thématiques suivantes :

**Les catégories utilisées dans les questions ouvertes (1a, 1b, 2b, 3b)**

1 = non réponse, pas d’idée personnelle exprimée, ne se sent pas concerné

2 = attitude, mode de vie, action sur sa consommation personnelle

3 = atteinte à la planète, écologie

4 = recherche de solutions, techniques, légales (par exemple : *ne plus construire dans les zones à risques*)

5 = ressources, énergie, matières premières, pénurie

6 = déchets

7 = acteurs divers (pas les individus eux-mêmes), action collective, institutions, politiques, autorités, entreprises, économie

8 = aide locale (*faire prévention, prévisions, infos, évacuation, faire des barques*…)

Attention : sens différent pour question 2b ou 3b

9 = éducation, information générale, médias (prévention générale…)

10 = aide générale (*aider le Tiers Monde*)

11 = rien, pas d’action possible, fatalité

Nous avons volontairement renoncé à une présentation linéaire des résultats, qui nous semblait ne présenter que peu d’intérêt, et privilégié certaines analyses amenant un éclairage particulier à notre recherche. Les points 3.1 à 3.4 portent ainsi sur les connaissances des élèves en matière de DD, sur les changements de mode de vie et sur le rapport que les élèves entretiennent avec le politique, la sphère publique et la dimension collective. Le point suivant (3.5) approfondit la question des positionnements des élèves à l’égard des catastrophes naturelles et du RC.

## 3.1 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 thèmes avec lesquels ces mêmes élèves associent spontanément ce terme.

Soulignons tout d’abord que de nombreux élèves n’ont répondu à aucune de ces deux questions. En effet, 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. Seuls moins d’un quart des élèves a fourni une réponse à ces deux questions.

Parmi les élèves qui ont donné une réponse, ce terme n’évoque aucune définition claire. 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.

Ces résultats se rapprochent de ceux d’autres enquêtes menées en Suisse, en France et en Europe sur la connaissance de la population en matière d’environnement et de DD. Ils révèlent une connaissance limitée des personnes interrogées sur le DD. Une enquête menée en Suisse et publiée en 2008, montre que la population interrogée dispose d’un savoir écologique assez superficiel, et qu’elle a un faible niveau de connaissance en matière d’environnement (Suter C., Perrenoud S., Levy R., et al., 2009). Si le DD est à la mode dans les médias et le monde politique, si l’idée du DD est souvent récupérée et est même devenue un argument de marketing, et si on entend partout que nous sommes coupables et qu’il faut changer nos modes de vie, le DD reste cependant un objet de controverses, mal défini, aux dimensions multiples et ne s’appuyant pas sur une référence stable et suffisamment partagée dans l’espace public. Il n’est donc pas très étonnant que les connaissances des élèves sur le DD soient limitées.

Signalons encore que les élèves n’ayant répondu ni à l’une ni à l’autre des questions sont comparativement plus nombreux à évoluer au niveau primaire que les élèves ayant répondu à une des deux questions au moins. D’après leurs réponses à la question 7A1, ceux-ci sont également beaucoup plus nombreux[[3]](#footnote-3) à penser que le réchauffement climatique est la conséquence d’un phénomène naturel. En revanche, ceux qui ont répondu à l’une et l’autre sont scolarisés au niveau du Secondaire (I et II) et considèrent tous le réchauffement climatique comme étant la conséquence des actions humaines[[4]](#footnote-4). Ce constat laisse supposer que la compréhension du DD augmente, comme l’on peut s’y attendre, avec le niveau scolaire et l’âge des élèves.

## 3.2 Volonté de changement du mode de vie versus le tabou de la voiture

Une connaissance limitée de l’expression "développement durable" n’implique pas pour autant un refus d’agir en sa faveur. Il en va de même pour le réchauffement climatique. Bien que la compréhension du phénomène ne soit probablement pas optimale chez tous les élèves[[5]](#footnote-5), ces derniers semblent malgré tout prêts à modifier leurs habitudes afin de lutter contre celui-ci. 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. Ils sont 78% à avoir rejeté au moins une de ces deux phrases. 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. Les élèves ayant rejeté, à la question 6, au moins une des deux phrases concernant la voiture ne présentent en effet aucun profil particulier dans le reste du questionnaire et ne se montrent pas moins motivés à changer certaines habitudes. 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.

## 3.3 Actions proposées pour lutter contre le réchauffement climatique et les inondations

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 doivent choisir parmi 12 propositions deux qui suscitent le plus fortement leur accord et deux qui le suscitent le moins. Puis les élèves sont invités à donner des exemples d’actions permettant, selon eux, d’éviter la reproduction de telles situations (2b et 3b). En considérant, dans un premier temps, les réponses des élèves sous un angle comparatif, nous constatons que les solutions envisagées par les élèves varient en fonction de la localisation des 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 Bengladesh, 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.

## 3.4 Le rapport au politique, à la sphère publique et aux dimensions individuelles et collectives

### 3.4.1 Le rapport au politique

Comme nous l’avons souligné ci-dessus, 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.

### 3.4.2 Le rapport à la sphère collective

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.

### 3.4.3 Le rôle de l’école dans la prise de conscience de son appartenance à une collectivité

Cette difficulté à penser le collectif induit également la difficulté à se penser en tant que membre de cette collectivité, à prendre conscience du lien qui unit l’individu au monde, à se sentir soi-même impliqué vis-à-vis du reste de la planète.

A la cinquième question, les élèves étaient invités à se prononcer sur l’étude du réchauffement climatique à l’école. Quatre propositions (3, 5, 7, 9) font référence à un lien entre l’élève et le reste du monde, à travers notamment l’idée de partage ou de solidarité, alors que la formulation des autres phrases ne sous-entend pas une telle relation. Hormis la huitième proposition, relative aux décisions politiques et économiques, qui a été la plus rejetée et dont nous avons déjà parlé précédemment, les phrases ayant rencontré le moins de succès auprès des élèves sont justement ces phrases 3, 5, 7 et 9.

|  |
| --- |
| **Q5 –Etudier le réchauffement climatique à l’école permet :**   1. de mieux agir dans le présent et dans le futur 2. de connaître la situation dans laquelle nous vivons actuellement 3. de construire des valeurs partagées par tous 4. de mieux prévoir ce qui se passera dans le futur 5. d’être solidaire avec le reste du monde 6. de ne pas répéter les erreurs du passé 7. de comprendre que ce que je fais dans ma vie a une influence sur le monde 8. de peser sur les décisions politiques et économiques 9. de modifier mon comportement individuel   10. de lutter pour changer la situation |

Ils ne sont ainsi que 38% à se dire d’accord avec une de ces quatre phrases et sont 74% à en avoir rejeté l’une d’elles. Parmi ce dernier groupe d’élèves, ils sont même 42, soit près d’un élève sur 4, avoir choisi les deux phrases les moins appréciées parmi les quatre propositions dont nous parlons.

Au vu des résultats que nous avons énoncés précédemment, en particulier au sujet d’un certain rejet chez les élèves de la responsabilité à un niveau collectif, les réponses obtenues à cette cinquième question semblent confirmer leur difficulté à se projeter au sein d’une collectivité plus large. Si l’école permet d’acquérir des connaissances, de mieux agir et de prendre de bonnes décisions (7C), elle n’amène pas les élèves pour autant à mettre en relation leurs actes individuels avec le reste du monde.

### 3.4.4 Optimisme individuel et optimisme collectif

Les questions 4 et 8 avaient pour objectif d’évaluer le degré d’optimisme des élèves envers, d’une part, leur avenir personnel et d’autre part, la vie future sur terre. Il s’agissait notamment de constater si un lien existait entre les réponses données à l’une et à l’autre question.

Dans le cas de l’optimisme individuel mesuré grâce à la question 4, les élèves ont montré une certaine stabilité dans leurs réponses, hormis aux phrases 4 et 6, influencées par d’autres facteurs. En excluant ces deux dernières phrases et en ayant constaté l’absence de scores extrêmes, le calcul d’un positionnement moyen est donc apparu comme étant une mesure pertinente pour évaluer le degré d’optimisme des élèves à l’égard de leur avenir individuel. L’histogramme ci-dessous montre ainsi que les élèves sont plutôt confiants, voire très confiants, quant au fait d’avoir un bon travail, une vie de famille heureuse, un bon salaire et des loisirs intéressants.

Notons que les élèves de niveau primaire sont particulièrement optimistes quant au bonheur de leur future vie de famille puisqu’ils sont 80%, contre 58% au secondaire, à considérer cette prédiction comme probable à très probable.

Quant à l’avenir de la vie sur terre, les réponses des élèves ne sont pas influencées par leur attitude à l’égard de leur vie personnelle. Ceux-ci ne semblent donc pas établir de lien entre leur avenir individuel et l’avenir collectif.

De manière générale, la majorité des élèves pensent que la vie sur terre aura, dans le futur, tendance à connaître des hauts et des bas (48%) ou à empirer (23%). Ils sont donc une minorité à penser que la situation ne va pas changer (9%) ou s’améliorer (20%). Les élèves de niveau primaire sont plus nombreux à adopter cette dernière position puisqu’ils sont 38% à l’avoir choisie, contre 11% dans les classes secondaires.

## 3.5 Une approche transversale : essai de typologie des attitudes des élèves envers le DD, le réchauffement climatique et les catastrophes naturelles

Pour rendre compte de la diversité des attitudes des élèves envers ces problématiques, nous avons tenté une ébauche de typologie en fonction de quatre différents positionnements qui les caractérisent : l’écologiste, le consumériste, le confiant et le fataliste. Précisons qu’une typologie vise à dégager des tendances et que ces types ne sont pas exclusifs. Le positionnement des élèves peut varier selon leurs réponses aux différentes questions, autrement dit, un élève peut présenter plusieurs attitudes différentes.

Cette typologie a été élaborée sur la base de certains items nous apparaissant comme particulièrement caractéristiques de l’une ou l’autre de ces attitudes, que nous avons croisés avec le reste du questionnaire. Ces items sont issus de trois différentes questions dans lesquelles il était demandé aux élèves d’opérer un choix entre plusieurs propositions, reflétant l’une ou l’autre des attitudes de notre typologie. Nous avons considéré comme statistiquement significatifs, uniquement les résultats dont le Ki2 était égal ou inférieur à 0,60[[6]](#footnote-6). Parmi ceux-ci, que nous avons donc retenu puisque significatifs, nous avons différencié les croisements en fonction de la force du lien unissant les variables entre elles[[7]](#footnote-7).

### 3.5.1 Le type confiant

Pour les élèves de type « confiant », la résolution des problèmes liés au réchauffement climatique réside essentiellement dans les solutions techniques.Il apparaît de manière significative que ceux-ci évoluent plutôt en 9e année qu’en 6e où ils sont relativement peu nombreux. Ils semblent également avoir une certaine connaissance du développement durable puisqu’ils ont eu tendance à pouvoir répondre à au moins une partie de la question 1. Une autre caractéristique de ces élèves est d’avoir plus souvent que les autres proposé des actions ou aide locale en faveur des victimes au Bengladesh.

Les réponses apportées par ces élèves nous font donc penser à un type d’élèves confiants dans la possibilité de mettre en place des solutions techniques, dans le but d’éviter les dégâts provoqués par les inondations et de soulager les victimes. Ils s’opposent donc à un certain fatalisme, dans le cas de la Suisse en tous cas. Leurs propositions d’action se situent plutôt à une échelle locale et ils ne cherchent pas particulièrement à s’interroger sur le phénomène à un niveau plus global. La question de la responsabilité, humaine, individuelle ou gouvernementale, ne semble pas être une préoccupation centrale, de même d’ailleurs que la question des facteurs explicatifs de la catastrophe. Dans le cas de l’Asie, ces élèves auraient cependant tendance à davantage lier les inondations avec un manque d’esprit d’anticipation de la part du gouvernement plutôt qu’à des lacunes dans l’éducation de la population.

### 3.5.2 Le type fataliste

Les élèves que nous pourrions classer dans le type fataliste exprime par exemple un sentiment d’impuissance dans leurs réponses aux questions ouvertes sur les solutions à apportées pour lutter contre les inondations en Suisse ou au Bangladesh, en déclarant qu’ « on ne peut rien faire » ou que « la nature est trop forte ». Leurs réponses à la question 7 révèlent également qu’ils ont tendance à considérer le RC comme la conséquence d’un phénomène naturel plutôt que des actions humaines, et à défendre la liberté individuelle quelles que soient les causes et les conséquences du RC.

Ces élèves fatalistes présentent des lacunes dans leur connaissance du DD et du RC et nous pouvons supposer que ces élèves présentent certaines difficultés, ou réticences, à prendre conscience du rôle de l’homme, que ce soit dans ces catastrophes naturelles ou dans le RC. Ils ont tendance à ignorer les causes anthropiques de ces phénomènes et à en tenir la nature pour principale responsable. Un responsable contre laquelle la lutte est difficile, voire impossible. Ils n’entrevoient par conséquent pas nécessairement l’importance de changer leur mode de vie.

En outre, bien qu’ils semblent conscients de certaines conséquences que peuvent avoir les inondations en Asie, ils n’ont pas particulièrement eu l’idée d’y remédier en y apportant une forme d’aide à l’échelle locale. Nous pouvons ainsi faire l’hypothèse que l’attitude fataliste peut en partie s’expliquer par un sentiment de domination de l’homme par la nature qui s’accompagne d’un manque de connaissances du RC et du DD, qui les empêcherait d’envisager certaines solutions, que ce soit pour prévenir la catastrophe ou pour venir en aide aux victimes des inondations. Un obstacle d’autant plus prononcé chez ceux n’ayant pas conscience de la part de responsabilité assumée par l’homme dans le phénomène.

### 3.5.3 Le type écologiste

Selon notre typologie, l’attitude écologiste sous-entend une volonté de modifier nos comportements, tant au niveau individuel que collectif, afin de lutter contre le réchauffement climatique.

Les élèves qui présentent ce type d’attitude, ont tendance à plutôt apprécier l’histoire et la géographie et à vivre dans une famille uniquement francophone. Ces élèves sont plus nombreux que les autres élèves à envisager s’engager politiquement. Ces élèves seraient également particulièrement motivés à faire des efforts pour lutter contre le réchauffement climatique, y compris du point de vue de leur mobilité individuelle. Ils se montrent plutôt bien renseignés sur le développement durable, puisque les trois quarts d’entre eux ont pu répondre à au moins une des parties de la question 1. Ils sont également particulièrement nombreux à avoir associé l’expression DD avec le thème des atteintes à la planète (cat.3) et à avoir proposé des gestes en sa faveur relatifs à un changement de mode de vie (cat.2). En revanche, ces élèves ne semblent pas particulièrement renseignés au sujet de la probable évolution de la vie sur terre puisqu’ils sont plutôt nombreux à la voir s’améliorer.

Le profil écologiste correspond donc avant tout à une volonté de changement de son mode de vie, même si les élèves de ce type ne défendent pas à tout prix cette idée. La question de la limitation de l’usage la voiture n’apparaît par exemple pas comme un de leur cheval de bataille. Enfin, ce type d’élève ne se distingue pas par une utilisation accrue de l’échelle collective mais s’oppose d’une certaine façon au fataliste en considérant que l’action, bien qu’essentiellement individuelle, est possible.

### 3.5.4 Le type consumériste

Les élèves caractéristiques de ce type n’ont pas ou peu envie de changer leurs habitudes de consommation. Ils sont 74% à considérer l’idée de participer à des actions politiques comme très improbable ou improbable et 66% à n’avoir aucune idée de ce que peut être le développement durable.

Les « consuméristes », semblent montrer une faible motivation à changer leur mode de vie que ce soit en faveur du développement durable ou du réchauffement climatique. Il paraît cependant difficile de déterminer si cette attitude est liée à un manque de connaissances, à un déni de la situation ou à un véritable refus de modifier ses habitudes.

Conclusion

Le questionnaire visait à étudier la notion d’échelle sociale, spatiale et temporelle dans les réponses des élèves et à voir si des liens étaient établis entre les différents niveaux scalaires. Le premier ensemble de questions visait 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 RC et des mesures envisageables pour y faire face.

Dans le second ensemble, l’enjeu était de saisir le lien que les élèves font entre des situations d’inondations (proche et lointaine) et le RC. Il était aussi de définir dans quelle mesure les réponses des élèves varient en fonction d’un changement d’échelle et de contexte.

Voici quelques constats que nous pouvons relever au terme de cette présentation des résultats. Pour une forte majorité des élèves, le DD n’est guère évocateur, il n’évoque aucune définition claire, ni même d’ailleurs de mot ou d’expression leur apparaissant comme y étant liés. Cependant, même s’ils ne savent pas ce qu’est le DD, ils ont été nombreux à dire qu’ils agissent en sa faveur dans le quotidien : ils citent le tri des déchets, les économies d’énergie ou l’utilisation de modes de transport non polluants. Notons que la dimension environnementale est celle à laquelle les élèves sont les plus sensibles, ce qui 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 se reflètent très peu dans les réponses des élèves. Il y aurait ainsi un écart entre la signification que les élèves donnent à leurs gestes quotidiens et une signification plus globale, la fragmentation des gestes va de pair avec une difficulté d’avoir une vision d’ensemble. S’ils donnent du sens à trier les déchets, ils ont de la difficulté à donner à cet acte une signification plus globale. On peut poser l’hypothèse que cette difficulté peut entraver le passage à l’action, ou du moins mener à ce que cette action concerne des domaines restreints à la sphère individuelle et privée.

Au sujet du réchauffement climatique, les élèves se montrent majoritairement prêts à changer certaines de leurs habitudes afin de lutter contre celui-ci. Mais une autre contradiction peut être soulignée, entre les actions que les élèves sont d’accord d’entreprendre et celles qui restent un peu plus taboues : ils acceptent l’idée d’économiser l’énergie, mais moins celle de changer leurs habitudes concernant la voiture. La limitation de l’usage de la voiture ne rencontre en effet l’approbation que d’un faible nombre d’élèves et uniquement sur certaines questions.

Par ailleurs, les élèves semblent avoir de la difficulté à faire des liens entre les différents niveaux des différentes échelles, spatiales ou sociales par exemple. Au niveau spatial, les élèves peuvent se décentrer par rapport à leur positionnement local et penser à une autre situation locale, lointaine. Mais l’interdépendance entre ces niveaux semble plus difficile à cerner. Ils pensent le global comme quelque chose de surplombant sans tenir compte du fait qu’il est interdépendant avec des niveaux inférieurs. Au niveau social, ils restent centrés sur l’action individuelle. Quand l’échelon collectif est cité, il n’est pas lié à leur action individuelle, l’articulation entre les actions individuelles et collectives mérite d’être travaillée de manière explicite avec les élèves.

Un autre domaine n’est guère présent dans la réflexion des élèves, celui de la sphère du politique, et de manière plus générale de la dimension collective. Les élèves lui préfèrent en effet des mesures locales, de nature individuelle et relevant de la sphère privée. 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. Leur difficulté à penser le politique et leur manque de maîtrise des outils correspondants peuvent ainsi apparaître 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.

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 F., 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’expliciter, 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.

Par ailleurs, la 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. 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 et un constat pertinent au niveau individuel peut même s’avérer peu pertinent au niveau macro, et vice-versa. Néanmoins, 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. Les phénomènes naturels ignorent les frontières. Les questions sur l’émission de gaz à effet de serre par exemple, par leur complexité supposent des procédures de négociation internationales qui puissent à la fois édicter des mesures et prendre en considération les intérêts légitimes des différents pays (Larrère C. & Larrère R., 1997). Les actions à une échelle ne sont pas suffisantes et doivent être adaptées en fonction des échelles. Chaque situation a ses particularités, et la politique à un niveau globale peut rentrer en conflit avec des objectifs économiques, politiques aux niveaux locaux (Granier G. & Veyret Y., 2006), les mêmes principes ne fonctionnent pas au niveau mondial ou au niveau local (Mancébo F., 2007). La mise en œuvre du DD impose une prise en compte des différents niveaux d’échelles internationales, nationales, locales (Granier G. & Veyret Y., 2006) et impose de remettre en cause toute l’articulation des échelles d’actions (Mancébo F., 2007). Il faut tisser des liens entre le local et le global, le sectoriel le spatial (Theys, J. 2002) et également les échelles temporelles, même si elles sont moins visibles (Mancébo F., 2007). 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).

Au sujet des différentes attitudes affichées par les élèves, nous pouvons constater que ceux-ci ne semblent pas adopter un positionnement affirmé et définitif tout au long du questionnaire. Nous avons cependant pu dégager certaines tendances, nous amenant à mettre en évidence certains points communs entre d’une part, les "fatalistes" et les "consuméristes", et d’autre part, entre les "confiants" et les "écologistes". Les "consuméristes" ont en effet, au même titre que les "fatalistes", exprimé certains choix faisant écho à une impossibilité d’agir face aux inondations. Ceux-ci montrent en outre des difficultés à suggérer des solutions, relevant notamment du domaine technique ou de l’aide locale. Ils ne semblent pas non plus montrer beaucoup d’intérêt pour les facteurs explicatifs des inondations, ni pour les questions relatives à la responsabilité de l’homme dans ce type de catastrophes. En termes de RC, ces élèves ont tendance à plutôt refuser de changer leur mode de vie et à ne pas particulièrement attribuer la responsabilité du phénomène aux actions humaines. Il s’avère cependant difficile de déterminer l’origine d’une telle attitude qui pourrait se fonder à la fois sur un manque de connaissance et sur un refus de devoir sacrifier certains aspects de son mode de vie au nom d’une vision à long terme. Les résultats du questionnaire permettent en effet de constater que ce groupe d’élèves présente certaines lacunes en termes de DD mais le constat est plus flou dans le cas du RC.

Les élèves appartenant au second groupe se distinguent des précédents sur un certain nombre de points. Les élèves adoptant les types d’attitudes "confiants" ou "écologistes affirmés", contrairement aux élèves "consuméristes" et "fatalistes", semblent disposés à croire en une possible résolution des problèmes climatiques. Ceux-ci montrent en effet une opposition au fatalisme en privilégiant des solutions d’ordre technique et en proposant d’apporter une aide locale en Asie. Ils portent également un certain intérêt au problème de la responsabilité gouvernementale dans les inondations en Asie mais ne se distinguent en revanche pas des autres élèves sur la question des conséquences de celles-ci. Enfin, ces élèves paraissent posséder en moyenne de meilleures connaissances en matière de développement durable que ceux montrant une attitude du type "consumériste" ou "fataliste".

En regard des constats que nous venons de faire, deux facteurs semblent particulièrement déterminant dans la distinction des attitudes des élèves. Il s’agit d’une part de leur capacité à envisager des solutions afin de lutter contre les catastrophes, et d’autre part de leur degré de connaissances en matière de DD et de RC. Dans ce dernier cas cependant, il s’agit de différencier les domaines dans lesquels les élèves présentent des lacunes. Car les élèves n’ayant aucune idée de ce que peut être le développement durable peuvent avoir des connaissances sur le RC et inversement. En outre, l’élève possédant certaines notions sur le RC ne fait pas pour autant clairement le lien entre celui-ci et les catastrophes naturelles. Cette hypothèse pourrait ainsi expliquer que certains élèves paraissent motivés à changer leur mode de vie pour lutter contre le RC à la question 7 tout en ne montrant pas cette attitude à l’égard des inondations en Suisse et au Bengladesh. Ce qui pourrait s’expliquer par le fait 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.

En conclusion, les résultats issus de l’analyse de ce questionnaire nous permettent de tracer le portrait d’élèves dont le positionnement, bien que marqué par certaines tendances et orientations, ne semble être encore ni arrêté, ni même véritablement construit. Ils témoignent également de la diversité des positionnements des élèves et mettent en évidence des objets, savoirs et attitudes, conceptions et positions personnelles, qui demandent à être transformés en intention d’apprentissage. Par exemple, les acteurs, individuels mais surtout collectifs, dans la diversité de leurs intérêts, de leurs opinions, de leurs attentes, de leurs positions professionnelles, sont peu présents et/ou difficilement identifiés. De même, les normes de l’action, c’est-à-dire ici, les droits et obligations des citoyens, mais aussi des entreprises, des associations et des autorités politiques, sont un monde absent. Une EDD doit prendre en charge la construction de ces outils d’analyse, de compréhension et d’action, tous nécessaires pour développer une éco-citoyenneté.

1. 60 élèves du niveau primaire, 110 élèves du secondaire I et 19 élèves du secondaire II. [↑](#footnote-ref-1)
2. Voir les chapitres $$$ [↑](#footnote-ref-2)
3. Elèves de 6e non compris car la 7e question ne leur a pas été posée [↑](#footnote-ref-3)
4. Elèves de 6e non compris car la 7e question ne leur a pas été posée [↑](#footnote-ref-4)
5. Voir 2.6 Synthèse des résultats [↑](#footnote-ref-5)
6. Bien que la convention la fixe habituellement à 0,05, nous avons choisi d’élever légèrement cette limite arbitraire afin de ne pas perdre certains résultats qui nous paraissaient comme intéressants [↑](#footnote-ref-6)
7. V de Cramer < ou > à 0,2 [↑](#footnote-ref-7)