



Pache, A. (2011). L'éducation en vue du développement durable à l'épreuve des « mondes » construits par des élèves de l'école primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 57-78. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2011.100>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Alain Pache, 2011



## **L'éducation en vue du développement durable à l'épreuve des « mondes » construits par des élèves de l'école primaire**

**Alain PACHE<sup>1</sup>** (Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud,  
Lausanne, Suisse)

Aujourd'hui, les sociétés se caractérisent par du risque, de la méfiance vis-à-vis du progrès technique et par une montée de l'individualisme. A l'école, de nouvelles demandes sociales – l'éducation en vue du développement durable en est un exemple – impliquent une modification du régime des savoirs. Dès lors, ceux-ci sont pensés comme des ressources à mobiliser en situation et non comme un stock de savoirs accumulés au fil des siècles.

Afin de mieux cerner la nature des savoirs à enseigner, cet article met en évidence ce que disent des élèves de l'école primaire dans le cadre d'entretiens en groupes autour du thème de l'alimentation. Une analyse dialogique de contenu de l'interaction permet de définir quelques stratégies discursives, des caractéristiques de la pensée sociale et des idées récurrentes constituant à la fois des opportunités et des obstacles à une éducation en vue du développement durable.

Mots clés : éducation en vue du développement durable, pensée sociale, école primaire, entretien en groupe, alimentation

### **Introduction**

Un récent film d'animation, sorti aux Etats-Unis – « Tempête de boulettes géantes » –, met en scène un jeune garçon, Flint, passionné de sciences, mais rejeté par ses camarades, et, dans une moindre mesure, par son père, modeste commerçant dans une petite ville insulaire dont l'économie a longtemps été basée sur l'industrie de la sardine. Un jour, Flint décide de sauver sa ville et invente une machine permettant de transformer l'eau de pluie en nourriture. Après quelques essais, la machine fonctionne et la nourriture est distribuée à profusion sur la ville, puis sur toutes les grandes villes de la planète. Malheureusement, le système se dérègle et les forces biologiques et physiques reprennent le dessus.

L'idée peut paraître saugrenue, mais elle traduit bien un dilemme auquel les sociétés se trouvent aujourd'hui confrontées : faut-il favoriser le

1. Professeur formateur, membre de l'UER Didactiques des sciences humaines à la HEP Vaud. Contact : alain.pache@hepl.ch



progrès scientifique, afin de maîtriser les éléments physiques ? Faut-il, au contraire, revoir à la baisse les exigences de l'espèce humaine et, donc, ne pas toucher à ce qui relève d'une puissance supérieure, voire du sacré ? Dans l'exemple évoqué ci-dessus, le message est clair : la modification d'un cycle biologique ne peut conduire qu'à la catastrophe et les scientifiques qui tentent d'imposer leurs idées n'ont qu'à rentrer dans le rang.

Ce « rapport de défiance à la technoscience » et ce « désenchantement vis-à-vis du progrès technique » (Pestre, 2003, p. 120) caractérisent l'évolution de nos sociétés depuis quelques décennies et font l'objet de débats tant dans la sphère publique que privée. Touchant à l'alimentation, plusieurs scandales ayant des répercussions sur la santé ont suscité des controverses : la pollution des océans (et donc des produits de la pêche) par les métaux lourds, les résidus de produits phytosanitaires dans les denrées alimentaires, la pollution des sols par les nitrates, les infections microbiennes (du type de la listérose), les additifs alimentaires, l'introduction des organismes génétiquement modifiés dans l'agriculture, les diverses épidémies alimentaires (ESB ou « vache folle »), ou encore, plus récemment, la grippe porcine ou H1N1, dont les effets secondaires du vaccin sont peu clairs.

Selon diverses études d'opinion, c'est moins la confiance « dans la science » en tant que telle qui est atteinte que la confiance dans les formes de régulation des sciences et de ses produits (*ibid.*). Autrement dit, les industriels et les politiques auraient de moins en moins de crédit et bon nombre de décisions reviendraient aux individus (Moreau Defarges, 2001). Ceux-ci doivent ainsi apprendre à vivre dans une « société du risque » (Beck, 1992, Giddens, 1991) et à mesure qu'ils prennent connaissance de nouvelles technologies, de nouveaux faits et questions de société, ils peuvent être tentés de remettre en question ce qui, jusqu'alors, pouvait être considéré comme allant de soi (Wibeck, Adelswärd & Linell, 2004).

Cette montée d'un individualisme contemporain sensible à l'autonomie du sujet va de pair avec une réappropriation citoyenne des choix technoscientifiques (Albe, 2009), notamment par l'intermédiaire des mouvements environmentalistes et des diverses associations de victimes, dont l'influence ne cesse de croître.

Les orientations éducatives actuelles ne peuvent ignorer ces mutations sociales. Leur prise en compte se traduit dès lors par une modification du régime des savoirs (Audigier, 2008) et de nouveaux objets d'enseignement, comme l'éducation en vue du développement durable par exemple, qui déplacent les buts habituels des disciplines scolaires vers des compétences sociales, en particulier des compétences d'action et de décision. Dès lors, ce ne sont plus les savoirs accumulés au fil des siècles qui sont prioritaires, mais les situations sociales (*ibid.*). Par conséquent, la recherche de situations scolaires suffisamment proches des situations sociales de référence devient une priorité pour l'enseignant.



Dans ce texte, nous questionnons l'apport d'un dispositif particulier de recherche, l'entretien en groupe restreint, dans le but de comprendre la pensée sociale d'élèves de huit à douze ans, en lien avec le thème de l'alimentation<sup>2</sup>. Il s'agit, en particulier, de définir la nature des compétences sociales et cognitives mobilisées dans la situation retenue et dans une perspective d'éducation citoyenne<sup>3</sup>. Après une brève présentation de nos références théoriques et méthodologiques, nous présenterons quelques exemples mettant en évidences les stratégies discursives produites par les élèves de notre échantillon, ainsi que leurs modes de raisonnement. Cette analyse permet en outre de montrer la diversité des préoccupations des élèves et leurs visions du monde. Enfin, nous proposerons quelques pistes pour enrichir la pensée sociale des élèves et atteindre les objectifs ambitieux d'une éducation en vue d'un développement durable.

### **Entretien en groupe restreint, représentations sociales et langage**

L'entretien en groupe restreint (ou *focus group*<sup>4</sup>) est une « méthode de recherche fondée sur des discussions collectives libres qui explorent une question particulière ou un ensemble de questions » (Markovà, 2003, p. 221). Les communications sont « socialement situées » et les participants « négocient des significations, créent de nouvelles significations et produisent la diversité et la divergence des opinions, ainsi que leur consensus » (*ibid.*). Constituant une « société pensante en miniature » (Farr & Tafoya, 1992, cités par Markovà, *op. cit.*, p. 223), l'entretien en groupe restreint « ouvre une fenêtre sur la formation et l'évolution des représentations sociales, des croyances, des savoirs et des idéologies qui circulent dans les sociétés » (*ibid.*).

Ce dispositif est donc particulièrement adapté pour étudier des représentations sociales qui se constituent et se modifient par les interactions sociales et le discours (Salazar Orvig & Grossen, 2004). Autrement dit, il permet de comprendre comment les idées, savoirs et croyances s'élaborent, se formulent, se déplacent au travers du langage, des discours et des actions. Outre leur caractère dynamique, les représentations sociales sont par ailleurs dialogiques, car elles s'inscrivent dans un ensemble de discours qui peuvent être actuels, virtuels, passés ou anticipés (Bakhtine, 1984, Salazar Orvig & Grossen, *op. cit.*). De plus, tout discours n'est pas un simple reflet ou un simple codage des états ou des

2. Ce travail relate une première étape d'analyse s'inscrivant dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours, dirigée par François Audigier et Francia Leutenegger (Université de Genève).

3. Cette catégorisation est fondée sur les travaux d'Audigier (2001), qui mentionnent par ailleurs les compétences éthiques.

4. Ce sont des sociologues américains (Merton & Lazarsfeld) qui ont, les premiers, développé ce dispositif de recherche pour étudier les effets de la communication de masse pendant la Seconde Guerre mondiale.



intentions du sujet. Il prend place au sein d'une activité (Bakhtine, *op. cit.*), ce qui signifie qu'il est construit en fonction de son destinataire, ce qu'il a dit ou pourrait dire. Cela rejoint l'idée que l'individu est pluriel (Lahire, 1998) : ses logiques d'action sont multiples, renvoient à plusieurs mondes (Goodman, 1992, Boltanski & Thévenot, 1991) et son discours est soumis à une instabilité des positions énonciatives (Vion, 1998). Ainsi, les compétences, incluant savoirs et savoir-faire, mis en œuvre dans une situation dépendent de cette situation et ne sont donc pas directement transférables à d'autres situations, même proches. Par ailleurs, il s'agit de distinguer ce qui relève du particulier et du général. En effet, les travaux de l'anthropologue Barth (1981) montrent « qu'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'occasions pour l'action » (p. 5, cité par Audigier & Haeberli, 2004).

### La pensée sociale des élèves

La pensée sociale des élèves désigne « à la fois la pensée du social, c'est-à-dire la manière dont chacun construit une pensée de la vie sociale, et ce que nous utilisons pour penser et communiquer avec les autres, que ce soit par écrit ou par oral » (Audigier & Haeberli, *op. cit.*, p. 6). Trois niveaux d'explication ont été mis en évidence dans le cadre d'une enquête portant sur des jeunes issus de contextes sociaux et culturels très différenciés (Delval, 1994)<sup>5</sup>. Le premier niveau consiste à percevoir la réalité de façon immédiate, de ne concevoir les relations sociales que de façon interpersonnelle et, donc, de ne pas comprendre ce qu'est un système. Le deuxième niveau permet aux jeunes de découvrir certaines contraintes de la réalité, de différencier les relations sociales et les relations interpersonnelles. Une première compréhension d'un système simple devient dès lors possible. Le troisième niveau, enfin, offre une conscience des mondes possibles et des contraintes sociales, une compréhension de relations complexes entre de multiples systèmes, une conscience des biais idéologiques, des conflits de valeurs et donc de la complexité des processus de décision.

Parmi les nombreux processus cognitifs caractérisant la pensée sociale<sup>6</sup>, l'analogie et la catégorisation ont été travaillés de façon approfondie dans le cadre scolaire (Lautier, 1997, Cariou, 2003). L'analogie permet à l'individu de rattacher un objet nouveau à quelque chose de connu : se jouent donc des opérations de rapprochement et de distanciation. La catégorisation permet de classer et ranger les actions, les objets, les situations, les acteurs pour « mettre de l'ordre dans le chaos du monde » (Audigier & Haeberli, *op. cit.*, p. 7).

5. L'étude portait sur l'explication de la mobilité sociale, de l'argent et du travail.

6. L'ouvrage de Guimelli (1999), par exemple, en fait une bonne synthèse.



L'étude systématique de ces différents processus cognitifs est particulièrement féconde dans une perspective d'enseignement des sciences sociales, car tant l'historien que le géographe mobilisent des raisonnements issus du sens commun, tout en cherchant à mettre à distance ce dernier par des opérations de contrôle. La science n'étant que « le sens commun systématisé » (Moscovici & Hewstone, 1984, p. 542), les savoirs scolaires ne sauraient être considérés autrement.

### **Méthode et déroulement des entretiens**

Afin d'étudier la pensée sociale des élèves de l'école primaire, nous avons demandé à huit futurs enseignants vaudois de concevoir et d'animer, dans leur classe de stage, une séquence portant sur l'alimentation<sup>7</sup>. A l'issue de cet enseignement, des entretiens, d'une durée approximative de vingt minutes, ont été menés avec des groupes naturels de trois élèves volontaires (trois garçons et trois filles par classe) issus de ces mêmes classes, donc de cultures relativement homogènes<sup>8</sup> (Wibeck, Adelwärd & Linell, *op. cit.*). Le premier objectif de ces entretiens était de permettre aux élèves de donner leur point de vue sur l'enseignement qu'ils ont reçu<sup>9</sup>, le second consistait à percevoir leurs préoccupations, leur vision du monde et, donc, leur pensée sociale.

Précisons que ces entretiens ont été menés hors de la présence de l'étudiant en formation et du formateur de terrain (qui est donc le titulaire de la classe). Il a été indiqué que les données récoltées ne seraient exploitées qu'à des fins de recherche. Par ailleurs, en nous appuyant sur la littérature décrivant la façon d'organiser un entretien en groupe restreint (*ibid.*), nous avons choisi de structurer l'entretien en cinq temps : ce qui est important autour de l'alimentation, ce qui s'est passé en classe, l'apport de la géographie, le monde actuel et le monde du futur.

Dans un premier temps, les seize entretiens ont été intégralement retranscrits. Afin de permettre une première comparaison de l'ensemble du corpus, des tableaux de synthèse ont ensuite été réalisés. Outre un découpage thématique de l'entretien, ils mettent en évidence les diverses représentations évoquées, les savoirs travaillés dans le cadre de la

7. Les séquences d'enseignement ont été dispensées dans six classes des degrés 3 et 4 vaudois et dans deux classes du 6e degré. Elles se sont déroulées entre octobre et décembre 2008. Pour répondre à des besoins de formation, la construction détaillée de la séquence était dévolue à l'étudiant, la seule contrainte étant d'y insérer des enseignements de géographie. Les démarches mises en œuvre sont donc très hétérogènes, tant sur le plan du temps consacré en classe (de six à seize heures) que du contenu : parmi les thématiques abordées, mentionnons la diversité des pratiques alimentaires, les systèmes de production, les produits labellisés ou les liens entre l'alimentation et le réchauffement climatique. Toutes les démarches s'inscrivent dans une éducation en vue du développement durable.

Les entretiens dont il est question dans ce texte ont eu lieu en janvier et février 2009.

8. L'une des caractéristiques définissant un groupe naturel consiste à pouvoir s'appuyer sur une mémoire collective (Wibeck, Adelwärd & Linell, *op. cit.*).

9. Cet aspect ne sera pas traité dans cet article.



séquence portant sur l'alimentation, les activités intellectuelles, les processus propres à la pensée sociale, les stratégies discursives et les références ou mondes évoqués. Ces diverses données ont ensuite été traitées au moyen d'une analyse dialogique de contenu de l'interaction (*ibid.*).

### **L'activité de cadrage des élèves**

D'un point de vue dialogique, répondre à une question dans un entretien ne consiste pas seulement à résoudre une tâche, mais plus largement, à être engagé dans une activité sociale complexe. L'élève va donc utiliser certains éléments du contexte pour interpréter la tâche et définir la situation. Par ailleurs, il va s'appuyer sur ses connaissances et expériences antérieures pour construire un cadre (Goffman, 1991) qui rend la question, et donc sa réponse, plausible et recevable. L'extrait 1 ci-dessous permet de mettre en évidence quelques stratégies de cadrage. Les élèves ont pour tâche d'examiner la question selon laquelle la nourriture du futur sera identique ou différente d'aujourd'hui.

Extrait 1 : classe de 3e année (Luc, Alonso, Alberto, 13'15)

210	Chercheur	D'accord. Pis ce qu'on va manger, ça sera la même chose qu'aujourd'hui ou ça sera différent ?
211	Luc	La même chose qu'aujourd'hui.
212	Alonso	(chevauchement) Ça sera la même chose.
213	Chercheur	L'alimentation, ça va pas changer pour toi ?
214	Alberto	Parce que la nourriture, si... si on mangeait des carottes tous les jours ça va jamais rien changer, les carottes.
215	Chercheur	D'accord.
216	Alberto	Les carottes on peut pas changer (rires).
217	Chercheur	La nourriture va rester comme aujourd'hui ? Vous êtes d'accord avec ça ?
218	2 élèves :	Mmh, mmh. Ouais.
219	Chercheur	Les deux ? Oui ?
220	Alberto	Euh... (chuchotement inaudible)... ah ouais...euh...on peut, si on change de pays...ça change tout après complètement. On voit de nouvelles choses et tout ça...
221	Chercheur	Mmh mmh.
222	Alberto	On voit des nouvelles maisons, on voit des nouvelles personnes...
223	Chercheur	Mmh mmh.
224	Alberto	Des nouveaux magasins, des nouveaux amis, des nouveaux... des nouveaux... tout.
225	Chercheur	Mmh mmh.
226	Alberto	Tout nouveau.
227	Chercheur	Donc là... mais le monde il ne va pas changer alors ?



228	Alberto	Non.
229	Chercheur	Pour toi ?
230	Alberto	Non, mais...
231	Chercheur	Il y aura toujours de la pollution, toujours des problèmes euh...
232	Alberto	Ouais.
233	Chercheur	Comme aujourd'hui.
234	Alberto	Ouais et... le monde il tourne...
235	Chercheur	Mmh mmh.
236	Alberto	Quand c'est le jour. Aujourd'hui c'est le jour. Il est en train de tourner doucement. On le sent pas et après, ça va rester nuit...
237	Chercheur	Mmh mmh.
238	Alberto	Parce qu'il tourne

Une première stratégie consiste à ne pas entrer dans la question. Au début de l'extrait, pour les trois élèves, il n'y a pas d'intérêt à se demander quelle sera la nourriture de demain, car les carottes vont rester des carottes. Le monde futur apparaît donc comme impensable.

Sous l'insistance du chercheur, une deuxième stratégie, initiée par Alberto, consiste à déplacer le problème : dès lors que l'élève ne peut concevoir une modification des pratiques alimentaires dans le futur, il évoque un changement de pays. Peut-être pense-t-il à un déménagement ou à un voyage ? Ce changement de lieu lui permet en tout cas d'envisager de nouveaux magasins et de nouveaux contacts sociaux.

A partir du tour de parole 231, le chercheur tente de mettre en lien, de façon implicite, la nourriture du futur et les problèmes de pollution à l'échelle mondiale. Ces problèmes avaient d'ailleurs été relevés par Luc un peu plus tôt dans l'entretien. Mais les élèves ne sont pas prêts à faire ces relations. Alberto, par exemple, entre donc dans un monde qui lui est familier, par association d'idée («... le monde il tourne... »). Nous pouvons supposer que c'est parce qu'il connaît suffisamment le phénomène de rotation de la terre qu'il y fait référence, donnant ainsi suite à la discussion.

### L'ancrage des discours dans des mondes hétérogènes

Ce qui vient d'être dit sur l'activité de cadrage pourrait laisser supposer que l'élève n'apprend rien dans ce type d'entretien et qu'il se contente de dire ce qu'il a envie de dire. Ce n'est pas le cas, car, en situation d'interaction, l'élève ancre une nouvelle idée, un nouveau mot dans des « mondes » qui lui sont familiers. Le processus d'ancrage peut ainsi être vu comme une stratégie qui permet l'intégration cognitive du nouveau phénomène dans des classifications, des typologies et des vocabulaires familiers (Wibeck, Adelswärd & Linell, *op. cit.*).



Dans l'extrait 1, les élèves ont convoqué le monde du quotidien (incluant celui des vacances probablement), puis, dans une moindre mesure, celui de l'astronomie. Le premier évoqué est généralement très présent dans le discours des élèves. Il en va de même du monde des médias. Dans l'extrait 2, nous constatons que c'est sur des reportages télévisés que Myriam s'appuie pour illustrer l'idée que les pauvres ne se trouvent pas que dans les pays lointains. Pour donner du poids à cette nouvelle idée introduite dans la discussion, l'élève juxtapose les exemples. Elle met donc à distance un stéréotype, en enrichissant la catégorisation « riches/pauvres » évoquée<sup>10</sup>.

Extrait 2 : classe de 4e année (Line, Elsa, Myriam, 4'42)

Dans l'extrait 3, en revanche, nous constatons que les élèves évoquent un film d'animation pour donner du sens à la question du chercheur.

24	Chercheur	Tu as regardé récemment un reportage sur la faim dans le monde ?
25	Myriam	Oui, souvent je regarde des reportages dans le genre avec mon papa. La dernière fois, c'était en Mongolie, sur les gens qui n'avaient pas de toit, ni rien, les pauvres et les enfants malades. Et puis une fois, j'avais regardé, même en Espagne, en Suisse, il y avait des reportages sur les enfants pauvres, et tout. Et au début, je me disais qu'en Suisse on n'est pas vraiment pauvres, mais en fait on est un pays où il y a beaucoup de pauvres.
26	Chercheur	Oui, tu as raison, contrairement à ce qu'on pourrait croire.

Extrait 3 : classe de 4e année (Nestor, Alessio, Axel, 13'42)

La formulation d'Alessio au tour de parole 183 laisse supposer qu'il n'arrive à concevoir que l'alimentation future des astronautes. Mais il s'agit

182	Chercheur	Et quand vous serez vieux, comment sera le système de l'alimentation ? Quand vous serez grand-papa ? Comme aujourd'hui ou est-ce que ce sera différent ?
183	Alessio	Les astronautes ils mangeront desséché...
184	Chercheur	Toi, tu penses que ce sera tout lyophilisé, que l'on mettra de l'eau et que l'on fera son repas, comme ça, tout sera industriel et chimique ? Parce que c'est ça qu'ont les astronautes... On met de l'eau et ça nous fait des spaghetti bolognaises ou des lasagnes.
185	Nestor	Oui, ce serait bien, tu te souviens dans Scoubidou... quand il y a le départ de la NASA, il y a des gouttes d'eau....

10. Sur cette question, les travaux de Delval (1994) ont montré que, vers 10-11 ans, les élèves sont capables d'envisager différentes catégories de riches ou de pauvres. Ils comprennent notamment que la pauvreté peut se manifester autrement que par des traits visibles : « Moreover, external and visible features lose importance so that wealthiness and poverty might not manifest externally. Psychological features are now numerous but are still qualified; for example, some rich people can be very generous or mean, whereas poor can be equally thieves or kind-hearted and friendly » (p. 81).



186	Alessio	Ou bien l'autre quand il a avalé plein de machins lyophilisés sans eau et après ils sont dans la piscine et il commence à gonfler....
187	Nestor	Ouais voilà...
188	Axel	Mais, tu sais...
189	Nestor	Ouais, voilà, des systèmes comme ça...Mais ça existe déjà ?
190	Axel	Ça, c'est... (inaudible)
191	Nestor	Mais, non, banane, ils prennent des trucs en purée les astronautes (rires)
192	Axel	Non, sérieux, ils utilisent ça...
193	Nestor	A ouais, ils utilisent ça ?
194	Chercheur	Oui, ils utilisent ça. Après la question est de savoir si tout le monde est prêt à manger ce genre de... poudre.

peut-être aussi d'une hypothèse plus large qu'il ose à peine esquisser de peur de se tromper. Au tour de parole 185, Nestor veut s'assurer qu'il comprend la même chose que son camarade, raison pour laquelle il convoque le « monde » de Scoubidou, le célèbre chien créé par le réalisateur américain (d'origine japonaise) de film d'animation, Takamoto. Se pose dès lors la question du lien avec la réalité (tour de parole 189). A ce moment, Axel intervient pour confirmer l'idée que la nourriture lyophilisée est déjà consommée par des astronautes. Il ne développe toutefois pas son point de vue.

L'ancrage dans le monde d'un film d'animation connu des élèves permet donc ici de construire une analogie intéressante : la nourriture du futur pourrait correspondre à une nourriture d'astronaute et, comme l'évoque l'épisode cité, le risque pour la santé humaine n'est pas nul.

### Des stratégies discursives au service de l'argumentation

Dès lors que l'analogie est un outil caractérisant la pensée sociale, il peut être intéressant d'en étudier la fonction dans le discours des élèves. Dans l'exemple précédent, l'analogie permettait d'émettre une hypothèse par rapport au futur. Parfois, l'analogie est proche de la comparaison lorsqu'elle permet de qualifier un système de production (« L'usine c'est comme un petit point rouge, comme une pollution »), de susciter l'émotion face à des inégalités sociales (« Les pauvres sont maigres comme un clou »), de décrire une attitude (« Tu es comme Picsou, tu aimes l'argent »), d'évoquer un changement de représentation (« La canne à sucre, je pensais que c'était comme les bonbons ») ou encore de décrire une activité réalisée préalablement en classe (« Dans le cadre de l'alimentation, on parlait des autres pays comme on le fait maintenant avec les métiers »).

Les élèves recourent par ailleurs fréquemment à des exemples prototypiques pour illustrer leurs points de vue. Ils vont par exemple parler de



« fraises » pour évoquer les enjeux liés à la consommation de fruits hors saison, ils parleront de « bananes » ou d'« oranges » pour évoquer la consommation de produits importés et ils évoqueront une nourriture « Macdo » pour traduire des pratiques de consommation peu saines. A propos de la catégorisation riches/pauvres, et en complément à l'extrait 2 évoqué plus haut, il est à noter que les termes « Américains », « Allemands », « nous » et « toit » sont généralement associés aux riches, alors que ce sont les termes « Africains » et « rue » qui sont généralement associés aux pauvres.

Nous avons déjà évoqué quelques discours d'élèves qui font explicitement référence à des discours virtuels (voir *supra*, les extraits 2 et 3). Dans la plupart des cas, il s'agit d'un discours rapporté qui illustre et légitime le point de vue de l'élève. Parfois, et c'est suffisamment rare pour être relevé, le discours de l'élève met en présence plusieurs voix contradictoires (y compris une brique de discours direct), faisant apparaître ainsi la complexité de la question à résoudre. L'extrait 4 ci-dessous, par exemple, intègre la référence à une émission de TV précédemment évoquée, le discours d'une hôte future<sup>11</sup>, le point de vue du papy, le reportage visionné par le papy et, enfin, le point de vue de l'élève, qui se construit sur la base d'incertitudes et d'émotions.

Extrait 4 : classe de 4e année (Line, Elsa, Myriam, 18'15)

107	Line	Moi aussi ouais, j'ai entendu parler de cette émission. Je trouve que des petites pilules à chaque fois à manger dans son coin, déjà que je n'aime pas manger seule, mais alors que l'on fasse "Ah comment ça va ? Alors tenez !", elle arrive avec un plat et il y a plus de 150 pilules dessus. Je n'aime pas les pilules alors là ça va pas le faire. Alors je sais pas mais il y a un truc mon papy me menace, enfin, il me dit, dans un reportage ils ont dit que dans 50 ans, on mangera des insectes. (rires) Parfois j'ai peur et je me dis peut-être il a raison. Je préfère les pilules que les insectes.
-----	------	---

Dès lors que l'élève tente de répondre aux questions posées, de développer son point de vue en l'ancrant dans des mondes connus et de convaincre, il n'est pas étonnant qu'apparaissent des effets de dissonances liés à l'orchestration de l'hétéroglossie (Bakhtine, 1978, Jaubert, 2007). Certains élèves parlent ainsi d'« œufs pastoral » (pour faire référence à l'élevage pastoral), d'une « région » qui ne mange pas de viande (au lieu de parler d'une religion) ou encore ils confondent mode de production et provenance.

11. Dans le cadre de l'enquête historique, Le Marec, Doussot & Vézier (2009) ont montré que les mises en dialogues constituent une opération de mise à distance du sens commun, puisqu'elle consiste à travailler la distance et l'altérité par la construction des intentions des personnages et du contexte de leur action.



## Vers une prise en compte de la complexité

Les raisonnements des élèves peuvent être considérés comme non formels, dans le sens où ils dépendent étroitement de la situation et de celui qui les tient (Grize, 1997). Ces raisonnements peuvent être étudiés à des échelles de phénomènes variables. Même si une analyse fine des quatre niveaux définis par Apothéloz (1984) se justifierait, nous nous limiterons ici à quelques exemples portant sur les microprocédures et l'enchaînement des énoncés.

Une des difficultés que les participants à un entretien de groupe peuvent rencontrer – et souvent mise en évidence par la recherche – est qu'ils se sentent tenus d'afficher une opinion tranchée (Wibeck, Adelswärd & Linell, *op. cit.*). Guimelli (*op. cit.*) parle de « pression à l'inférence » dès lors qu'il s'agit de prendre position sur un sujet particulier. Dans notre corpus, cela se traduit par un grand nombre de raisonnements articulés sur la base de relations causales simples. Ces raisonnements sont souvent implicites. Par ailleurs, ils renvoient à une causalité phénoménale « où un événement est censé être la cause et l'autre l'effet seulement sur la base d'un voisinage, d'une co-occurrence, d'un regroupement dans une même catégorie, d'une similitude ou, plus simplement, en fonction de l'intention du sujet ou du groupe » (*ibid.*, p. 72). Généralement, ces raisonnements ne sont pas remis en question, car ils sont ancrés dans la culture commune de ces élèves. Ils permettent ainsi de justifier une action proposée. Le tableau 1 ci-dessous présente quelques exemples par rapport aux technosciences, à la consommation et au monde pris dans sa globalité.

Tableau 1 : Quelques raisonnements s'appuyant sur une causalité simple<sup>12</sup>

Technosciences	Consommation	Monde
S'ils trouvent un insecticide qui n'est pas toxique, ça polluera moins. Si on trouve un truc écologique pour les avions, ce sera [moins pollué]. S'ils peuvent faire des aliments moins gras mais bon quand même, on aurait moins d'obèses. S'ils inventent de l'essence bio, on mangera des trucs d'ailleurs mais cela polluera beaucoup moins.	Comme il y a bientôt plus de pétrole, ils feraient mieux d'acheter des produits d'ici. Dans 50 ans, on ne mangera pas les mêmes choses, parce qu'on n'arrivera plus à faire pousser les mêmes plantes. Quand les gens voient un peu de noir sur une banane, ils n'ont pas envie d'acheter. Les pays c'est pas leur faute, parce qu'ils ne regardent pas tous les jours ce que la Migros commande.	Si les aliments sont importés, ça pollue la planète. S'ils augmentent le prix de la nourriture, ils doivent augmenter leur salaire. Plus les gens mettent des papiers par terre, plus la terre sera sale et puis elle pourra exploser. Le monde est pollué, parce qu'il y a beaucoup de gens qui utilisent par exemple trop leur voiture. Le monde est pollué parce qu'il y a plein de gens qui ne jettent pas les déchets à la poubelle.

12. Dans les tableaux 1 et 2, les énoncés des élèves ont été synthétisés pour des raisons de place.



<p>On ne sera peut-être jamais grands-pères, parce que, d'après les scientifiques, d'ici trente ans le réchauffement climatique aura détruit la planète.</p> <p>Si on place 700 km<sup>2</sup> de panneaux solaires sur le Sahara, et bien ça pourrait alimenter toute la planète.</p>	<p>Si on mange des aliments gras on grossit.</p> <p>Si les profs continuent à faire ça, les enfants réfléchiront plus à ce qu'ils achètent.</p> <p>Je laisse dans mon assiette, mais j'aurais dû manger parce que certains n'ont même pas un gramme de riz.</p> <p>Les aliments importés sont pollués parce qu'ils ont été pollués par le kérèsène.</p> <p>Les aliments qui voyagent sont pollués par les gaz d'échappement des voitures.</p> <p>On a une maladie si on mange trop de sucre.</p> <p>En achetant des produits importés on dépense plus d'argent, parce qu'il faut payer le trajet. S'ils viennent des pays pauvres, il faut donner plus d'argent aux gens qui les cultivent.</p> <p>Le transport des aliments peut être dangereux, parce que des fois il y a des araignées dans les fruits.</p> <p>Il faut essayer de ne pas gaspiller la nourriture, parce que des gens aimeraient avoir ça.</p> <p>C'est mieux de prendre la nourriture proche d'ici pour moins polluer la terre.</p>	<p>Il ne faut pas trop baisser la pollution, parce qu'après il ferait beaucoup trop froid sur la planète.</p> <p>Dans certains pays d'Afrique c'est moins pollué parce qu'ils n'ont pas de voitures.</p> <p>Les voitures électriques, ça pollue moins, c'est donc meilleur pour l'environnement.</p> <p>S'il y a plus d'arbres sur la terre, on ne peut pas bien respirer.</p> <p>En faisant partie du WWF, on protège les animaux. S'il y a plus d'animaux, la chaîne alimentaire est plus complète.</p> <p>Si on arrête de polluer, [les générations futures] n'auront pas le même luxe que nous.</p> <p>Ils paient trop d'impôts donc ils ne peuvent plus payer l'essence, donc il faut prendre le vélo pour voyager.</p> <p>Quand il n'y aura plus de gaz, et d'essence, on devra utiliser un panneau solaire.</p> <p>Ici, c'est beaucoup pollué, parce que, dans les villes, des Pères Noël sont accrochés et leur bonnet blanc devient gris.</p>
--	--	--

Un deuxième type de raisonnement, très présent dans notre corpus, est de type inductif (tableau 2). En effet, après avoir étudié des situations particulières, les élèves sont souvent tentés de généraliser. Ainsi, après avoir étudié une photographie présentant la réserve de nourriture d'une famille malienne, les élèves diront que « l'Afrique est très pauvre parce qu'ils n'ont que de la farine et des céréales » ou « parce qu'ils sont quinze et ont très peu ». Dans l'interaction, c'est généralement la conclusion qui est donnée dans un premier temps, de sorte que le raisonnement



n'apparaît que par bribes. En effet, lorsque le constat se base sur des savoirs scolaires, ceux-ci ne sont généralement pas explicités. En revanche, lorsque le point de vue se fonde sur une expérience extra-scolaire, celle-ci est relatée pour soutenir l'argument avancé (comme avec l'exemple des « petites pastilles »). De manière générale, les propos des élèves mettent en évidence la diversité des pratiques alimentaires et des modes de vie, même si les formulations proposées sont différentes.

Tableau 2 : Quelques raisonnements s'appuyant sur l'induction

Technosciences	Consommation	Monde
Vu comme ça commence, la science..., ils sont en train d'inventer les petites pastilles qui contiennent toutes les vitamines qu'il faut pour un repas. (L'élève évoque ensuite une émission de télévision où un célèbre cuisinier fait le tour des foyers français et constate que les français n'aiment plus manger parce que cela prend trop de temps. Elle en déduit que dans 50 ans on aura des pilules.)	L'Afrique est très pauvres parce qu'ils n'ont que de la farine et des céréales. Ils sont pauvres parce qu'ils sont quinze et ont très peu. Les Japonais ont beaucoup pour quatre personnes. On voyait le pays d'Afrique qui n'avait rien à manger. Les Américains ne font pas attention à leur alimentation, ils n'aiment pas les aliments neutres, les carottes, les légumes, les féculents. Ils mangent beaucoup de matières grasses et après on voit que par exemple un enfant de mon âge peut peser quarante kilos de plus que moi. On a remarqué que ceux qui ont plus d'argent et de nourriture étaient moins heureux parce qu'ils ne sourient jamais sur les photos qu'on a vues.	La plupart des pauvres, ils sont plus gentils, ils partagent plus. Par exemple, à l'hôpital, ma Mamie leur a donné à manger et l'enfant a voulu partager. Dans les pays pauvres, ceux qui vivent dans la rue sont tabassés et emmenés en prison.

Notre corpus a permis de mettre en évidence une troisième forme de raisonnement, plus complexe, qui fait apparaître des contradictions. Dans l'extrait 5, par exemple, un retour à l'époque pré-industrielle est envisagé par Annie. Cette formule préconstruite est lancée spontanément. Peu à peu, elle va être questionnée. Dans la réponse finalement donnée, Annie oppose deux logiques : la première consiste à modifier des comportements établis afin de limiter les gaz à effet de serre et donc de limiter l'impact humain sur l'environnement. La deuxième consiste à favoriser les droits humains, et, notamment les droits de la femme qui ont considérablement évolué depuis la période pré-industrielle. Il est intéressant de noter que cette élève pose à sa manière le débat portant sur les relations entre l'homme et la nature. En des termes plus scientifiques,



cette problématique reviendrait à opposer une perspective anthropocentriste, qui attribue une valeur extrinsèque à la nature, à une perspective écocentriste, attribuant à cette même nature une valeur intrinsèque (Birnbacher, 2001). Au fil de la discussion, un consensus semble se dégager pour relever les inconvénients d'un monde sans voitures et sans avions. La recherche d'une opinion tranchée prend tout de même le dessus avec la dernière intervention d'Annie qui, de plus, permet de conclure sur une situation locale et connue des élèves (tour de parole 268).

Extrait 5 : classe de 6e année (Mélinda, Annie, Vénus, 13'37)

225	Annie	Mais avant ce serait peut-être mieux qu'on refasse un peu comme à l'ancien temps, enfin pas l'ancien temps mais il y a un peu plus longtemps, qu'on pollue beaucoup moins. (...)
242	Chercheur	Vous vous seriez prêtes à revenir à ce qu'on appelle l'époque pré-industrielle, donc avant la voiture, avant les machines, avant les usines ?
243	Vénus	Bon c'est vrai que c'est utile quand même, mais... ça pollue beaucoup.
244	Annie	On pourrait aller en train, ça pollue déjà moins.
245	Vénus	Mmh mmh.
246	Annie	Bon ok pour aller... si tu veux aller en vacances en Australie c'est plus simple d'aller en avion... mais bon.
247	Chercheur	Mmh. Mais est-ce que vous seriez d'accord justement de revenir à l'époque d'avant les voitures donc ça veut dire qu'il n'y a plus de voyages en avions...
248	Mélinda	Oui et non.
249	Chercheur	Comment ?
250	Annie	D'un côté oui parce que euh ben ça polluera moins et tout...
251	Chercheur	Mmh.
252	Annie	Mais d'un côté non c'est que les femmes elles étaient... enfin elles avaient moins les droits des...
253	Chercheur	Voilà. D'accord.
254	Annie	(chevauchement) : ... de l'homme (rires)
255	Chercheur	Là il y a plein d'autres choses, plein d'autres inconvénients... et admettons qu'on change juste notre façon de ... de vivre hein. On vit euh... comme à l'époque d'avant les industries. Comme je disais hein on se déplace sans voitures... euh... on prend pas l'avion pour aller en vacances...
256	Annie	Mais d'un côté il faut quand même hein...
257	Vénus	Ouais...



258	Chercheur	Ben ouais c'est... c'est pas...
259	Vénus	On a...
260	Chercheur	C'est pas facile d'abandonner tout ça.
261	Vénus	On a les chevaux...
262	Chercheur	Toi tu penses qu'il faut... il faut... pourquoi il faut garder ce style de vie ? Ou ces habitudes de vie ?
263	Vénus	Ben... je sais pas... sinon on pourrait plus voyager ou comme ça. Et on pourrait pas... ben justement... manger des aliments des autres pays.
264	Chercheur	Voilà.
265	Vénus	Donc euh...
266	Chercheur	C'est déjà un inconvénient si on ne peut plus manger de... je ne sais pas moi... d'ananas, ou de bananes ou de fruits exotiques. Ca te gènerait ?
267	Vénus	Mmh mmh.
268	Annie	Mais on pourrait garder tout ça, sauf que il y en a qu'amènent leur enfant tous les jours à l'école en voiture alors qu'ils habitent tout près tandis que nous on habite tout en haut du village et pis on va à pied...

Parfois, le chercheur incite un élève à passer d'un raisonnement causal à un raisonnement systémique. C'est le cas dans l'extrait 6 où Philippe propose d'élever le prix des produits importés et de baisser celui des produits locaux afin de favoriser la consommation de ces derniers. L'intervention du chercheur induit l'idée qu'une telle mesure peut avoir des conséquences sur d'autres acteurs situés en amont de la filière, à savoir les agriculteurs. La mise en place d'un système simple permet ainsi à Philippe de changer d'avis et de proposer une solution qui fait intervenir une troisième catégorie d'acteurs : les politiques.

Extrait 6 : classe de 6e année (Razi, Philippe, Marcel, 19'35)

253	Philippe	J'ai une autre idée mais pas pour les hommes et les femmes politiques, c'est que le magasin ils augmentent le prix des produits importés...
254	Chercheur	Mmh mmh.
255	Philippe	Ils descendant les prix des produits d'ici.
256	Chercheur	Mmh mmh.
257	Philippe	Pis comme ça on a achèterait plus ces produits d'ici...
258	Chercheur	Alors...
259	Philippe	... sans embêter l'Australie.
260	Chercheur	D'accord, on pourrait faire ça, mais après les paysans et agriculteurs euh... ils viennent avec leurs banderoles et ils font la grève parce qu'ils peuvent plus vivre, ils n'ont plus assez d'argent.



260	Chercheur	D'accord, on pourrait faire ça, mais après les paysans et agriculteurs euh... ils viennent avec leurs banderoles et ils font la grève parce qu'ils peuvent plus vivre, ils n'ont plus assez d'argent.
261	Philippe	On laisse le produit là, et pis on augmente celui d'Australie, des produits importés.
262	Chercheur	D'accord. Alors ça on peut le faire avec des taxes douanières. Ça c'est les politiciens qui peuvent faire hein. En mettant des taxes plus élevées, comme ça effectivement les produits sont plus chers.
263	Philippe	Et après comme plus personne n'achète, l'Australie... ou bien les produits im... celui qui ex... expote, ben comme il voit qu'il... il a aucun bénéfice en impor... en exportant, ben il vend plus.

### **Idées récurrentes et postures adoptées par les élèves**

Dans cette dernière partie, nous souhaitons aborder quelques thèmes plus généraux qui dévoilent des visions du monde et des postures contrastées, mais aussi quelques traits communs.

#### ***Le rapport aux technosciences***

Les sciences et les techniques sont rarement nommées explicitement dans les discours des élèves. Généralement, elles apparaissent en toile de fond des propositions d'action permettant de lutter contre les divers problèmes environnementaux, sociaux ou économiques. Dans quelques cas, les scientifiques sont évoqués pour appuyer un argument, celui du caractère irréversible du réchauffement climatique, par exemple.

En l'état actuel de l'analyse des données, deux tendances se dégagent des propos tenus par les élèves : il y a les *confiants* et les *sceptiques*<sup>13</sup>.

Pour les *confiants*, qui sont majoritaires, les scientifiques (confondus avec les ingénieurs) vont permettre le développement d'autres sources d'énergie, des techniques de stockage d'énergie, des voitures hybrides, électriques ou même volantes. L'avion « bio » pourrait aussi faire son apparition. Le monde de demain, quant il est « pensable », est donc fortement associé à la modernité.

Pour les *sceptiques*, les scientifiques vont permettre de créer des pilules favorisant à outrance l'individualisme lié aux repas, ils ne servent que les intérêts des riches ou ils ne permettent d'inventer que des produits néfastes pour la santé. Cette catégorie d'élèves privilégie donc les repas

13. Ces catégories et celles qui vont suivre s'inspirent en partie des travaux réalisés par l'ERDESS (Equipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales), de l'université de Genève (Pour plus de détail, voir Audigier, Fink, Freudiger et Haeberli, 2011). Nous les avons construites a posteriori sur la base de l'analyse des entretiens. Notons par ailleurs qu'elles peuvent se recouper (un élève peut être, par exemple, confiant face aux technosciences, consumériste et idéaliste dans son rapport au monde).



traditionnels en famille et des valeurs comme la convivialité ou la sociabilité alimentaire<sup>14</sup>. Dans cette catégorie, on trouve aussi les élèves qui pensent que l'homme ne résoudra pas les problèmes liés aux changements climatiques, qu'il ne parviendra pas à développer ses cultures, devant ainsi modifier ses habitudes alimentaires.

#### ***Le rapport à la consommation***

Les élèves participant aux entretiens considèrent généralement de façon négative le voyage des aliments et les différentes étapes de transformation. Très souvent, le transport apparaît comme la source majeure des problèmes environnementaux. Parfois, il est dangereux, car les aliments peuvent être « pollués » par le kérosène, par le fait que « les voitures passent à côté des camions » de livraison, ou parce qu'ils sont « empoisonnés » par des araignées (voir *supra* le tableau 1). Pour d'autres, l'essence est elle-même considérée comme dangereuse, « parce que si on respire trop on peut mourir ». Relevons que ce sont essentiellement les élèves issus des classes de 3e et 4e années qui proposent ces explications, basées sur des aspects visibles et immédiatement perceptibles.

Les choix des consommateurs occupent une place prépondérante dans les discussions. Beaucoup pensent qu'il faut privilégier les achats au détail pour limiter les emballages, qu'il faut s'intéresser à la provenance des aliments, qu'il faudrait manger local, bio et équilibré, bref au moins cinq fruits et légumes par jour<sup>15</sup>. Ceux qui indiquent qu'il ne faut pas manger trop de viande n'évoquent souvent qu'un facteur de risque pour la santé (« le gras ») et n'évoquent pas les enjeux environnementaux, sociaux et économiques qui en découlent. Pour une partie de ces *convaincus*, il est important de limiter le gaspillage, « parce qu'il y a des gens qui aimeraient avoir ça ». Ils se considèrent comme chanceux ou privilégiés. Dès lors sensibles aux inégalités d'accès à la nourriture, ils vont faire des propositions visant à aider les populations défavorisées : distribuer de la nourriture, construire un aéroport, des supermarchés ou organiser une vente dans le cadre de l'école. Ces élèves n'hésitent pas à mettre en avant un sentiment d'injustice, parfois même de révolte ou de peur face au futur. Nous pouvons qualifier ce groupe de *convaincus-humanitaires*.

14. Une enquête récente (Fischler & Masson, 2008) montre qu'une bonne partie des Américains interrogés se caractérise par un rapport individualiste à l'alimentation. Cela revient à dire qu'« il revient à chacun de trouver la formule, unique par définition, qui lui convient personnellement, dans une palette de choix aussi large que possible » (p. 42). Les Français interrogés, au contraire, mettent en avant une convivialité (ou commensalité) au quotidien, « une convivialité de l'ordinaire à laquelle on semble aspirer dans tous les contextes, y compris éventuellement celui du travail » (p. 45).

15. Récemment, des médecins et psychologues sociaux ont dénoncé des campagnes de prévention sous-estimant les inégalités sociales et donc excluant certaines couches de la population qui n'auraient ni les moyens ni le temps de se procurer des fruits et légumes frais chaque jour. Citons par exemple J.-D. Rainhorn, responsable de la santé internationale à l'Institut de hautes études internationales et du développement (IHEID), à Genève.



Au groupe des *convaincus*, largement majoritaires, on peut opposer un petit groupe de *prudents* qui réalisent que par plaisir, nécessité ou confort, on peut renoncer à un idéal environnemental, social ou économique et un groupe de *consoméristes*, qui pensent, par exemple, « que, grâce à l'essence bio, on pourra toujours manger des trucs d'ailleurs mais ça polluera beaucoup moins ».

Relevons que les propositions des élèves ne diffèrent que rarement les contextes, ce qui sous-entend que ce qui est vrai ou bien faux ici devrait aussi l'être ailleurs...

### ***Le rapport au monde***

Lorsqu'il est demandé aux élèves de décrire le monde, beaucoup répondent en écho par le terme de « pollution ». Cette pollution se manifeste de façon visible chez les plus jeunes, par exemple lorsque la neige située au centre d'une ville devient grise, par des papiers par terre ou dans les cours d'eau, par des cigarettes qui traînent. Souvent, cette pollution est associée aux pays occidentaux ou à des grandes villes.

Les élèves plus âgés ont généralement compris que cette pollution est invisible, car elle se manifeste à une échelle globale par l'intermédiaire des gaz à effet de serre<sup>16</sup>. Parmi ces élèves, certains pensent que l'homme est coupable, d'autres émettent quelques réserves.

Une minorité d'élèves mettent en évidence l'inaction des « présidents » ou l'influence décisive de l'argent qui expliquerait certains comportements « insensés » de consommateurs.

Se dessinent ainsi trois catégories d'élèves : ceux qui pensent que le monde va s'améliorer (les *optimistes*) ; ceux qui, au contraire, prévoient « que le monde sera toujours plus dur à vivre », « que le soleil sera caché par les nuages, qu'il n'y aura plus d'oxygène, que les plantes vont mourir », qu'il va « exploser » ou encore que « les guerres ne vont jamais s'arrêter » (les *pessimistes*). Relevons enfin les *idéalistes* qui aimeraient « refaire la terre pour qu'elle soit moins polluée » et les *nostalgiques* qui aimeraient revenir à l'époque pré-industrielle, si ce n'est à l'époque « des hommes préhistoriques ».

### **Conclusion**

Le dispositif d'entretiens en groupes restreints a permis de constater que le flux du discours et de la pensée des élèves s'assimile à un processus d'argumentation dynamique souvent proche d'un « babilage incessant » (Wibeck, Adelswärd & Linell, *op. cit.*). Cela signifie que les opinions sont

16. Sans distinguer ce qui relève d'une pensée enfantine ou adulte, Mancebo (2006), souligne cette confusion entre qualité de vie et qualité de l'environnement. Elle serait fondée sur une vision purement utilitariste de l'environnement où seule l'expérience immédiate désigne ce qui est utile, donc « bon ».



testées, mises en question et parfois modifiées dans le *hic et nunc* de la situation. Nous obtenons donc un éventail d'idées basées sur des savoirs hétérogènes, sur des croyances et des présupposés culturels, en lien avec le contexte de la classe et le niveau de développement des élèves. Pour répondre aux questions posées, les élèves procèdent souvent par association d'idées, sur le mode de l'induction et en privilégiant la pensée analytique (De Rosnay, 1975), qui s'appuie sur la relation causale simple. Certains raisonnements plus complexes font émerger des logiques contradictoires, des systèmes de valeurs et des acteurs aux intérêts divers. Lorsque différentes suggestions d'action sont évoquées dans l'idée qu'une seule action ne suffit pas à résoudre le problème, les élèves ont beaucoup de peine à articuler les différents niveaux qu'ils évoquent, en définissant des priorités ou en distinguant des niveaux d'action du plus global au très local : ils peuvent ainsi proposer de donner de l'argent pour lutter contre la faim dans le monde, de construire des supermarchés, d'arrêter la guerre, d'inciter les stars multimillionnaires à verser de l'argent aux plus démunis ou encore de mettre l'accent sur l'éducation. Ces propositions renvoient par ailleurs à des temporalités variables et c'est la prise en compte d'une temporalité plus longue, illustrée par la dernière proposition, qui traduirait, selon Delval (1994), une meilleure capacité à comprendre le monde social.

Outre des compétences cognitives, le dispositif de recherche permet de voir émerger un certain nombre de compétences sociales : être capable de développer son idée en donnant des exemples, comprendre l'autre en entrant dans son monde, identifier des points de vue divergents et des tensions, ou encore être capable de changer d'avis et en prendre conscience. Dans le cadre d'une éducation en vue du développement durable qui préconise la recherche de solutions face aux problèmes du monde, la diffusion de valeurs et l'appréhension de la complexité<sup>17</sup>, ces compétences deviennent centrales.

Pour qu'une telle éducation ne ressemble toutefois pas à un vœu pieux, il s'agit de prendre conscience de trois obstacles majeurs mis en évidence dans ce texte. Relevons tout d'abord la difficulté qu'ont les élèves de l'école primaire à se distancier des explications basées sur ce qui est visible, donc d'une réalité immédiate et perceptible. Dès lors, prendre en compte le futur, par exemple, n'est pas une évidence. La deuxième difficulté consiste à être capable de se représenter des relations sociales différentes des relations interpersonnelles et inscrites dans l'espace et le temps. Un élève s'est notamment offusqué qu'une victime de la crise alimentaire mondiale de 2008 doive encore payer sa nourriture. Une autre ne comprenait pas pourquoi un grand distributeur continuait à mettre à disposition des consommateurs des produits importés et fabriqués dans des conditions peu éthiques. La troisième difficulté est à la fois une

17. Ces trois axes sont évoqués dans le plan de mise en œuvre de la Décennie pour l'éducation en vue du développement durable (UNESCO, 2005).



conséquence des deux premières et une caractéristique de la pensée sociale dominante : il s'agit de la difficulté à penser de façon systémique, autrement dit de sortir de l'idée qu'une seul cause correspond à une seule conséquence.

Comme l'a aussi signalé Delval (1994), les élèves intègrent relativement vite des règles et des normes de fonctionnement des sociétés (par exemple une forte préoccupation pour l'environnement et l'importance de devenir un consomm'acteur). En revanche, ils ne vont incorporer à leur système de pensée que ce qu'ils peuvent comprendre, étant enfant, élève et, par conséquent, beaucoup moins impliqué qu'un adulte dans la vie sociale, associative, politique ou encore professionnelle.

Le dispositif d'entretien en groupe permet dès lors de placer l'élève dans une situation scolaire proche de la vie sociale. Il est donc amené à mobiliser des compétences cognitives, mais aussi sociales ou éthiques. Une meilleure distinction des ces trois type de compétences dans la formation des enseignants est sous doute nécessaire pour tendre vers une éducation en vue du développement durable qui s'inscrit dans la formation du citoyen et qui ne repose pas exclusivement sur des prescriptions ou des actions dépourvues de réflexion.



## Références

Albe, V. (2009). « L'enseignement de controverses socio-scientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques ? Quelles mises en formes scolaires ? » *Education & Didactique*, vol. 3, n°1, 45-76.

Apotheloz, D. (1984). « La hiérarchie des raisonnements ». In J.-B. Grize (Ed.), *Sémiologie du raisonnement*. Berne : Peter Lang, 59-66.

Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Audigier, F. (2008). « Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté ». *Babylonia*, n°3, 8-13.

Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeberli, Ph. (Ed.) (2011). *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*. Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université (n° 130).

Audigier, F. & Haeberli, Ph. (2004, octobre). *Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté*. Texte présenté à la Journée d'études didactiques de l'histoire et de la géographie, IUFM de Caen.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Barth, F. (1981). *Process and Form in Social Life*. Londres : Routledge & Kegan.

Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. Londres : Sage.

Birnbacher, D. (2001). « Existe-t-il des valeurs universelles vis-à-vis de l'environnement ? » *Géographie et cultures*, n°37, 23-35.

Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Cariou, D. (2003). « Représentations sociales et didactique de l'histoire ». *Le cartable de Clio*, n°3, 169-173.

Delval, J. (1994). « Stages in child's knowledge ». *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. New Jersey : Lawrence Erlbaum associates publishers, 77-103.

Farr, R.M. & Tafoya, L. (1992). *Western and Hungarian representation of individualism : a comparative study base on group discussions of social dilemmas*, manuscrit non publié.

Fischler, C. & Masson, E. (2008). *Manger. Français, Européens et Américains face à l'alimentation*. Paris : Odile Jacob.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge : Polity press.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis, trad. fr. Les cadres de l'expérience* (1991). Paris : Ed. de Minuit.

Goodman, N. (1978/1992). *Manières de faire des mondes*. Paris : Gallimard.

Grize, J.-B. (1997). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.

Guimelli, Ch. (1999). *La pensée sociale*. Paris : Puf (Que sais-je ?)

Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.

Le Marec, Y., Doussot, S. & Vézier, A. (2009). « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire ». *Education et Didactique*, n°3, 7-27.

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses du septentrion.

Mancebo, F. (2006). *Le développement durable*. Paris : Armand Colin.

Markova, I. (2003). « Les focus groups ». In S. Moscovici & F. Buschini (Ed.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 221-242). Paris : Presses universitaires de France.

Moreau Defarges, Ph. (2001). « Gouvernance ». *Le Débat*, n°115, 165-172.

Passeron, J.-C. (1991/2006). *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris : Albin Michel.

Pestre, D. (2003). *Science, argent et politique. Un essai d'interprétation*. Paris : INRA.

Salazar Orvig, A. & Grossen, M. (2004). « Représentations sociales et analyse de discours produit dans des focus groups : un point de vue dialogique ». *Bulletin de psychologie*, tome 57 (3), n° 471, 253-261.



UNESCO (2005). « Promouvoir un partenariat mondial pour la Décennie des Nations Unies pour l'Education en vue du Développement Durable (2005-2014) ». Consulté le 18 mai 2011 dans [unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147361f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147361f.pdf).

Vion, R. (2001). « Modalités, modalisations et activités langagières ». *Marges linguistiques*, n°2, 209-231.

Wibeck, V., Adelwärd, V. & Linell, P. (2004). « Comprendre la complexité : les focus groups comme espace de pensée et d'argumentation à propos des aliments génétiquement modifiés ». *Bulletin de psychologie*, tome 57 (3), n° 471, 253-261.