

# Récits d'élèves sur les enjeux de durabilité / soutenabilité. Quelles manifestations de l'engagement ?

Student narrative on sustainability issues. What manifestations of commitment?

Frédéric Torterat<sup>1</sup>, Agnieszka Jesiorski<sup>2</sup>, Jean-Marc Lange<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Université de Montpellier et Université Paul-Valéry Montpellier (France), Laboratoire LIRDEF, [frederic.torterat@umontpellier.fr](mailto:frederic.torterat@umontpellier.fr)

<sup>2</sup> Université de Montpellier et Université Paul-Valéry Montpellier (France), Laboratoire LIRDEF, [agnieszka.jesiorski@umontpellier.fr](mailto:agnieszka.jesiorski@umontpellier.fr)

<sup>3</sup> Université de Montpellier et Université Paul-Valéry Montpellier (France), Laboratoire LIRDEF, [jean-marc.lange@umontpellier.fr](mailto:jean-marc.lange@umontpellier.fr)

**RÉSUMÉ.** L'objet de cet article est de rendre compte des récits relatifs aux enjeux de durabilité/soutenabilité dont sont porteurs les jeunes arrivant en fin de scolarité obligatoire en France (14-17 ans, collège et Lycée) et de mettre à jour, à travers les *verbatim* d'élèves, ce qui relève du discours convenu, socialement valorisé, et à l'inverse de la manifestation d'une certaine perplexité. Sont présentés le contexte et les objectifs du programme de référence, puis la méthodologie du recueil de données et de leur analyse, et enfin les principaux résultats obtenus à ce stade de l'enquête. L'hypothèse de tensions à l'œuvre parmi les représentations des élèves, est discutée. Les auteur.e.s montrent ainsi dans quelle mesure il convient de relativiser, à cette occasion, le rôle de mise en cohésion réflexive que l'Ecole serait sensée jouer sur ces questions éducatives.

**ABSTRACT.** This article focuses on the narratives produced by students (14 to 17 years old) in relation to the issues of durability / sustainability. The students concerned by the study are at the end of their compulsory schooling. In the present case, their narratives include a part of socially valued discourse, but also the expression of a certain perplexity to a lesser extent. First we present the context and objectives of the reference program, then the methodology of data collection and analysis, and finally the main results obtained at this stage of the investigation. The hypothesis of tensions among the students' representations is discussed. We show on this occasion the extent to which it is appropriate to relativize the role of reflection that the School would be expected to play on these educational issues.

**MOTS-CLÉS.** Education au développement durable, récit, fin de la scolarité obligatoire, analyse socio-discursive.

**KEYWORDS.** Education for sustainable development, narrative, End of the compulsory schooling, socio-discursive analysis.

## 1. Introduction

Les discours variés que tiennent les acteurs sociaux sur les enjeux globaux d'aujourd'hui sont en partie révélateurs des préoccupations, des représentations et des usages dont l'expression *fait société* (Torterat, 2014, 2015, 2020). Et cela concerne tous les membres de la population, dont les jeunes en particulier, lesquels manifestent, en plusieurs circonstances, les manières dont ils appréhendent les dimensions écologique, sanitaire, mais aussi politique et éducationnelle des questions de durabilité/soutenabilité.

À cet égard, si nous admettons l'idée d'un Développement Durable (DD) comme idée politique, mobilisatrice et coactive (Lange et Martinand, 2010), nécessairement contestée (Jacobs, 1998) et controversée, l'Education au Développement Durable (EDD) scolaire peut apparaître comme étant l'opportunité pour l'éducation formelle, et la condition, pour la société, de sa transformation rapide et profonde (en accord notamment avec la stratégie dite de Vilnius). Le développement humain dont il s'agit, conditionné à sa durabilité/soutenabilité environnementale, peut de la sorte faire l'objet d'un projet éducatif, à la condition qu'on soit conscient des dérives idéologiques potentielles (Barthes et Alpe, 2014). Il reste alors à interroger ce que signifie et implique pour l'École, à travers

l'enseignement général et obligatoire, l'introduction d'une éducation au « politique » non partisane, facilitant l'émergence et participant à l'élaboration d'orientations sociétales à imaginer collectivement.

Envisager la participation de l'École dans l'élaboration d'un développement humain durable est un enjeu fort qui dépasse largement le seul projet de sensibilisation trop fréquemment évoqué à propos de l'EDD. Le rôle de l'éducation institutionnelle est alors celui d'une École pensée comme l'opportunité de questionner les rapports de l'individu au collectif (Forquin, 2010). Prendre en charge les enjeux de durabilité et/ou soutenabilité implique plus profondément l'idée d'une école comme lieu d'expérimentation, comme reformulation possible des rapports nature/sciences/société. Pour autant, l'affaire est délicate, car la tentation de l'endoctrinement n'est pas très éloignée, notamment par le truchement de récits en lien avec le développement durable ou l'anthropocène (Bonneuil et Fressoz, 2013 ; Lange, 2017). Peut-on alors se contenter d'une simple régulation du « vivre ensemble » (projet faible d'éducation, ou « éducation faible ») ou bien doit-on permettre l'émergence de nouvelles modalités de celui-ci (projet fort d'éducation, ou « éducation forte ») ? Si c'est bien à cette dernière finalité que nous incite explicitement la commission Delors, pour d'autres auteurs, tel Jacques Theys (2014), il s'agit de distinguer ce qui relève du « survivre ensemble », à la faveur duquel il s'agit de favoriser un engagement au service du bien commun. Cette préoccupation éducative rejoint également celle issue des analyses effectuées par Pierre Rosanvallon. Pour cet auteur, le constat « d'un fossé croissant entre une démocratie politique qui progresse et une démocratie sociale qui régresse, met en danger l'idée même de régime démocratique » (2011, p.11). Le projet d'apprendre le sens du collectif, celui de l'intérêt commun et des tensions, contradictions, conflits, contraintes occasionnées, au moyen d'une éducation centrée sur la pratique sociale est un enjeu de premier plan et une finalité forte pour l'Ecole, comme moyen de combler ce fossé.

Concédons que ce qui semble être la doxa médiatique incite à adhérer à l'idée d'un désengagement politique des jeunes d'âge scolaire. Cependant, les études internationales telles celles de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), montrent que loin de constituer un désengagement chez les jeunes, on note au contraire davantage un rejet des formes politiques traditionnelles, une adhésion aux valeurs de solidarité, d'équité et de tolérance prenant la forme de modes alternatifs (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti 2016). Mais ces études pointent également l'importance des contextes nationaux que locaux d'éducation dans leur mise en acte (National contexts for civic and citizenship education, Schulz, Ainley, Fraillon & Friedman, May 2018 ; School contexts for civic and citizenship education, Schulz, Ainley, Fraillon & Friedman, May 2018 ; Engagements citoyens des lycéens, CNESCO, sept. 2018). Ces études relatives à une citoyenneté générique doivent donc être précisées aussi en fonction des finalités particulières, ici en termes de durabilité/soutenabilité.

Ces différentes études ont en commun de s'appuyer notamment sur les travaux de Bandura (1986, 1977, inter al.). Cet auteur distingue en effet, pour analyser l'engagement d'acteurs, deux dimensions fondamentales : la première est celle du sentiment d'efficacité personnelle (politique) interne, c'est-à-dire le sentiment de ses capacités à influencer le politique et à agir efficacement, et la deuxième une dimension qualifiée d'*externe* qui renvoie à la perception et la confiance vis-à-vis des institutions démocratiques. Par ailleurs, les travaux menés sur l'EDD dans les années 2010 ont établi deux inhibitions fondamentales à l'œuvre chez les adolescents relativement aux enjeux du DD : l'une épistémique (la situation est trop grave, pour pouvoir quelque chose) et l'autre sociale (moi tout seul je ne peux rien faire) (Lange et al, 2010, ANR-Blanc ED2A0) qui peuvent s'inscrire en partie dans les dimensions de Bandura.

Le développement durable quant à lui résulte de la prise de conscience du fossé grandissant existant entre le temps écologique et le temps politique. Pour Theys (2015), et malgré l'échec provisoire de la forme majoritairement admise du développement durable (DD), ce qui se joue fondamentalement dans cette idée dynamique et initialement mobilisatrice, c'est la question du

temps, physique, économique, social, politique : le temps démocratique. Replacer la question des temporalités au cœur des travaux disciplinaires est donc nécessaire, mais elle nécessite, pour rester démocratique, d'y associer le public. Et cela ne peut se faire sans un « récit positif », c'est-à-dire non culpabilisant ou fondé sur une heuristique de la peur (*Ibid.*) capable de faire bouger les lignes, de sortir du « business as usual », de prendre en compte les délais et non les durées (Semal et Villalba, 2013), voire en toute lucidité les menaces qui sont devant nous (Bourg, 2013). L'éducation en est certainement l'opportunité et la condition parce qu'elle prend en charge l'ensemble d'une génération et qu'elle peut donner à vivre ce récit. Mais à quel récit positif se référer au moment où nous sommes médiatiquement assénés de sombres problèmes ? Comment à la fois ouvrir des perspectives mobilisatrices et affronter sans déni les défis de l'anthropocène : ceux du climat, de l'érosion de la biodiversité et des cultures, des ressources et autres défis géopolitiques telles les pandémies émergentes ?

L'objet de cet article est de donner à voir de quel(s) récit(s) sont porteurs les jeunes arrivant en fin de scolarité obligatoire en France (14-17 ans, collège et Lycée) et mettre à jour, à travers les verbatims d'élèves, cette tension apparaissant entre un discours pour ainsi dire institué, appris et socialement valorisé, et une tendance émancipatrice qui s'exprime surtout, en l'occurrence, par le biais d'un scepticisme à première vue résigné, mais également préfigurateur d'un désir de transition.

## 2. Contexte de l'étude : le projet EIEDD<sup>1</sup>

De nombreuses études, notamment nord-américaines, en éducation aux sciences, à l'environnement et au développement durable, ont identifié une forme de fatalisme et de désengagement de la jeunesse face à la crise environnementale (Fielding & Head, 2011 ; Zeyer & Kelsey, 2013). Il est connu par ailleurs, pourtant, que pour mobiliser les jeunes à l'école et en tant que citoyens, il faut tenir compte de leur identité, de leurs projets et relier davantage l'enseignement aux lieux qu'ils habitent (Jeziorski & Therriault, 2018). Dans un souci de développement durable (DD) des territoires et pour bien tenir compte des préoccupations des jeunes citoyens de cultures différentes qui y vivent, la recherche en éducation interculturelle aux sciences, à l'environnement et au développement durable (EIEDD) propose d'élaborer un cadre multiréférentiel (permettant de mettre en œuvre des analyses multivariées) franco-québécois, afin de documenter comment des jeunes du secondaire envisagent le DD d'un fleuve qu'ils côtoient. Pour ce faire, cinq études de cas ont été menées de manière comparative dans des contextes culturels et environnementaux très différents, et articulées autour de la mise en oeuvre des démarches éducatives interdisciplinaires dans les établissements participants. Dans un premier temps, en amont de la démarche éducative, les données ont été recueillies par questionnaires et entretiens pour en faire émerger des « portraits types » de jeunes quant à leurs rapports aux savoirs scientifiques et aux territoires, et concernant leurs dispositions et pratiques d'engagement écocitoyen eu égard aux enjeux sociaux, politiques, économiques, éthiques ou écologiques qu'ils associent au DD du fleuve en question. Deux études de cas sont menées au Québec et trois en France avec, dans chacun des contextes, des jeunes d'un milieu urbain et multiculturel d'une part, et des jeunes d'un milieu semi-urbain dont la gouvernance est orientée par des principes de DD d'autre part. L'étude comparative vise à repérer des éléments culturels communs ou contrastés, plus locaux ou plus globaux, en France et au Québec. En France, les territoires jouxtent la Seine et au Québec, le Saint-Laurent, dans la continuité des recherches précédentes (cf. Jeziorski & Therriault, 2018). Dans un deuxième temps, avec l'appui contractualisé et scénarisé des enseignants de sciences et d'histoire-géographie, d'acteurs impliqués sur le territoire et de membres de l'équipe de chercheurs, les jeunes rencontrés en entretien ont élaboré une représentation interdisciplinaire d'enjeux prioritaires qu'ils associent au DD du fleuve et proposé des actions citoyennes (les entretiens ne s'appuient néanmoins ici qu'en partie sur ces initiatives, en ce qu'ils font principalement suite à la scolarité antérieure). Notons que les représentations

<sup>1</sup> Le programme EIEDD (2017-2020) est soutenu par l'ANR en France et par le FRQSC au Québec

interdisciplinaires et actions citoyennes sont co-élaborées et diffusées de manière virtuelle dans les cinq contextes concernés. Globalement, les trois objectifs généraux de cette étude sont les suivants :

1) Élaborer un cadre conceptuel et d'analyse original croisant les concepts de (1) «rapport aux savoirs scientifiques», (2) «rapport aux territoires» et (3) «engagement écocitoyen» des jeunes de 14 à 16 ans scolarisés.

2) Dégager des «portraits-types» de jeunes Québécois et de jeunes Français de 16 ans à l'égard du développement durable du Saint-Laurent au Québec et de la Seine en France, à partir de quatre études de cas.

3) Sur chaque territoire, en France et au Québec, avec les jeunes rencontrés en entretien, soutenir la conception collaborative de représentations interdisciplinaires d'un enjeu de développement durable et définir les modalités d'engagement écocitoyen des jeunes selon les rapports aux savoirs scientifiques, les dimensions territoriales, identitaires et culturelles repérées.

Cet article porte sur ce troisième objectif, en se focalisant sur les récits que tiennent les élèves au sujet de leur propre vécu des enjeux environnementaux et, par là même, sur leurs représentations de ce rapport complexe à la dimension territoriale et culturelle des questionnements qui leur sont corrélés.

### **3. Méthodologie de l'étude : Population étudiée et recueil de données**

Afin de dégager la manière dont les jeunes considèrent les enjeux de durabilité associés au fleuve qu'ils côtoient, et de caractériser leur engagement à cet égard, la recherche s'est déroulée selon une méthodologie mixte quantitative et qualitative.

Dans un premier temps, dans le but de dégager des portraits-types des jeunes à l'égard du DD du Saint-Laurent et de la Seine, un questionnaire individuel a été administré à 640 élèves de cinq établissements scolaires participant à l'étude. S'inspirant d'un outil appelé « bilan de savoir » souvent employé en référence à la théorie du rapport au savoir (Beaucher, 2004 ; Charlot, Bauthier et Rochex, 1992), ce questionnaire avait pour objectif de cerner, outre la perspective pré-citée, des «rapports aux territoires» et des modalités d'engagement écocitoyen des élèves. Ces dernier.e.s ont été invité.e.s à s'exprimer notamment sur leurs connaissances et les enjeux de DD du Saint-Laurent et de la Seine en fonction de leur territoire. Dans un deuxième temps, des élèves fréquentant les mêmes établissements ont été engagé.e.s dans une démarche éducative inspirée des îlots de rationalité (Fourez, Maingain et Dufour, 2002) visant à élaborer une représentation interdisciplinaire sur des enjeux du DD de la Seine ou du Saint-Laurent dégagés lors de l'analyse des résultats issus des questionnaires. À partir de l'enjeu local retenu, il s'agit également d'amener les élèves à s'imaginer le futur en tenant compte des enjeux globaux de durabilité. Afin de caractériser les modalités d'engagement écocitoyen des jeunes selon les rapports aux savoirs scientifiques, les dimensions territoriales, identitaires et culturelles, des entretiens semi-directifs et des focus-groupes ont été menés en amont et en aval de la démarche éducative.

Dans ces perspectives, nous présenterons les résultats, sur la base de 19 entretiens semi-directifs (Savoie-Zajc, 2009) réalisés auprès de 56 jeunes âgés de 14 à 17 ans de trois établissements français situés au bord ou à proximité de la Seine en amont de la démarche. L'étude ici présentée s'attache donc surtout à définir les tendances apparaissant dans le discours des élèves au regard de leur expérience scolaire de manière générale, et du contexte socioculturel dans lequel ils évoluent en particulier.

Les entretiens ont été menés tout au début de la démarche éducative avec les équipes de deux à quatre élèves constitués en vue de l’élaboration d’une représentation interdisciplinaire sur un enjeu particulier lié au développement durable de la Seine. Les enjeux traités par les équipes d’élèves renvoient aux thèmes suivants : valorisation du patrimoine, activités économiques, biodiversité, gestions de l’eau, sports et loisirs, aménagements, transports. Onze entretiens ont été conduits auprès de neuf collégiens et 26 lycéens dans le département de la Seine-Maritime en Normandie, sur le territoire ou à la périphérie du parc régional des Boucles de la Seine Normande. Il s’agit d’un milieu semi-urbain dont la gouvernance est orientée vers les principes du développement durable. Huit entretiens ont été réalisés avec 21 élèves d’un lycée situé dans une commune sur le territoire du Grand Paris, dans un milieu urbain et multiculturel (Tableau 1).

Ecole	Niveau scolaire	Nombre d’élèves	Nombre d’entretiens
Collège en milieu semi-urbain (Seine-Maritime)	Troisième	9	4
Lycée en milieu semi-urbain (Seine-Maritime)	Seconde	26	7
Lycée en milieu urbain multiculturel (Grand Paris)	Seconde	21	8
TOTAL		56	19

**Tableau 1.** Répartition des élèves dans les différents milieux scolaires, urbains ou semi-urbains

Le guide d’entretien est articulé autour de trois thèmes. La première partie comporte des questions permettant d’aborder avec les élèves leur rapport au territoire qu’ils habitent. En ce sens, les élèves ont été interrogé.e.s sur la manière dont ils considèrent l’environnement dans lequel ils vivent, les lieux qu’ils fréquentent, les éléments qu’ils mettraient en valeur dans leur manière de se présenter aux jeunes dans les autres contextes en France et au Québec. Des questions portaient également sur l’importance que les jeunes accordent à ce cours d’eau, leurs connaissances sur les enjeux associés et sur la manière dont ils prévoient s’y prendre pour élaborer la représentation interdisciplinaire de l’enjeu choisi par leur équipe. La deuxième partie de l’entretien renvoie aux résultats obtenus via le questionnaire complété par les élèves fréquentant les mêmes établissements. Ainsi, lors de l’entretien, les élèves ont été invités à s’exprimer sur le lien entre le développement durable d’une part et la consommation et la pollution - des thèmes jugés comme importants par leurs camarades - d’autre part. Dans la troisième partie, en référence à l’approche par les capacités d’Amartya Sen, des questions portaient sur leurs pratiques au regard de l’environnement et de développement durable de manière générale et en lien avec la Seine en particulier, leur sentiment d’efficacité personnel et leur sentiment de pouvoir agir en lien avec leurs buts et leurs valeurs, à l’école comme à l’extérieur. Les freins à l’engagement et le rôle que jouent d’autres acteurs du développement durable de la Seine ont également été abordés. Enfin, toujours en lien avec l’approche par les capacités et plus précisément avec les ressources internes et externes mobilisées pour l’engagement (cf. le modèle de Lange, 2015 sur cette question), les élèves ont pu nommer les disciplines scolaires et le déroulement des cours liés au développement durable, ainsi que l’utilité des connaissances et compétences acquises à l’école et à l’extérieur.

#### 4. Analyse socio-discursive des entretiens

Le corpus constitué au cours de cette enquête fait apparaître des tendances repérables dans ce que nous envisageons comme des *récurrences discursives*. Celles-ci matérialisent autant de formes d’expression, entre autres, de l’engagement des jeunes sur les questions de durabilité/soutenabilité,

mais aussi, *a contrario*, de leur perplexité, par exemple sur les sujets controversés ou, pour le moins, sur la part de controverse qu’impliquent ces derniers. La démarche analytique ici développée, historiquement documentée en Analyse du Discours (désormais AD), se veut « contextualisante » en ceci, pour reprendre Cislaru et Stiri (2009), qu’elle « part de la matérialité linguistique et cherche à la situer », de sorte que la « contextualisation constitue un élément du processus d’interprétation des formes ». Les points de vue exprimés par les Collégien.ne.s et les Lycéen.ne.s ne sont pas plus exempts que d’autres des tensions qui sont à l’œuvre, entre singularisation et généralisation du propos, dire et non-dit, opinion personnelle et discours convenus. On notera qu’une approche similaire a été mise en œuvre par Germaine (2011), qui note, à l’issue de son étude sur les représentations citoyennes des paysages, que « les aspirations exprimées pendant les entretiens oscillent souvent entre des préoccupations très locales [...] et d’autres si générales qu’elles apprennent plus sur l’influence des discours médiatiques et l’évolution des canons de l’esthétisme, que sur la façon dont les populations vivent les mutations [...] au quotidien » (p. 630).

Ce type d’approche suppose, en termes épistémologiques, une ouverture à d’autres domaines de la connaissance, comme la sociologie des usages, la science politique et l’anthropologie culturelle. Elle tient compte par ailleurs, sur l’empan méthodologique du travail, du caractère *impliqué* de la recherche (Torterat, 2014 ; Torterat & Dupuy, 2019). La démarche analytique qui lui correspond est donc proprement socio-discursive en ceci qu’elle s’intéresse à ce qu’expriment les acteurs sur leurs pratiques et les savoirs qu’ils y construisent, ou dont ils se saisissent, compte tenu de leurs conditions de socialisation ou d’individuation (Torterat, 2019 : 121). En l’occurrence chez les élèves, les formes d’engagement combinent des dimensions individuelles, groupales et affinitaires qui, comme on le présumera facilement, s’inscrivent dans des temporalités aux gradients multiples, et évidemment non linéaires (comme c’est le cas parmi d’autres franges de la population, mais dans des proportions plus significatives). L’implication dans les mobilisations suit les mêmes mécanismes, qui plus est avec l’influence des réseaux sociaux numériques, lesquels favorisent les témoignages charismatiques et les jugements éclairs sur les prises de position du monde politique (Torterat, 2011). On en retiendra surtout que *ce qui parle* dans les propos des élèves n’appartient pas forcément à leur vécu individuel des initiatives comme des entraves aux enjeux pré-cités, et que les contextes jouent un rôle déterminant.

Dans cette perspective, l’analyse des données d’entretien permet surtout d’aborder les trajectoires et les personnes dans ce qu’elles ont de profondément intrigué, ce qui incite à rester mesuré vis-à-vis de toute conclusion, même la plus intermédiaire, que l’on pourrait tenir sur la part de l’individu et celle du groupe (cf. Torterat, Ferez, Issanchou et Silvesti, soumis). Olivier Fillieule (2001) déclare sur ce point qu’« une telle approche implique, même si le lieu d’observation se situe au niveau d’une organisation [ici scolaire], de s’interdire d’interpréter les logiques de l’engagement simplement à partir de la collection des individus réunis au moment de l’enquête dans cette organisation ». À la faveur des entretiens, on note ainsi qu’« au temps de la recherche (la période d’observation) correspond en effet une multiplicité de temps biographiques (en fonction de l’âge, du moment de l’engagement et de sa durée), générationnels et historiques (effets de période), qu’il importe de démêler » (Fillieule, *op. cit.*). Ces réserves rejoignent celles de Leclercq et Pagis (2011), pour lesquelles les « effets socio-biographiques de l’engagement, c’est-à-dire des façons dont l’engagement génère ou modifie des dispositions à agir, penser, percevoir – et se percevoir – en continuité ou en rupture avec les produits de socialisation antérieurs », influencent directement leur portée signifiante.

#### **4.1. Configurations discursives de l’engagement**

Les réponses que fournissent les Lycéen.ne.s sur les questions liées aux enjeux de durabilité sont difficilement dissociables des valeurs dont elles témoignent, y compris dans ce qu’ils soulèvent de scepticisme. Comme le concèdent Sauvé et Orellana (2008), « en matière d’environnement comme pour toute autre question sociale, les arguments, discours, propositions et projets soumis à l’analyse

critique ne peuvent être abordés sans examiner le creuset des valeurs dont ils ont émergé et qu'ils contribuent à renforcer ». Les données du projet présenté en 2 n'échappent pas à la règle : ainsi montrerons-nous ci-après en quoi les récits des Collégien.ne.s et des Lycéen.ne.s livrent une expression le plus fréquemment déceptive, sur ce corpus particulier, des enjeux environnementaux, pour en venir aux points de vue représentés, et quelquefois sous-jacents, qui se dégagent des entretiens. Nous insisterons à cet égard sur les manières dont les propos relevés témoignent de la tension à l'œuvre entre la préfiguration d'un libre arbitre émancipateur, et le fatalisme dont les jeunes ne peuvent évidemment être tenu.e.s pour responsables, mais qui se manifeste avec une acuité à laquelle la communauté éducative ne peut plus rester insensible.

#### 4.1.1. Des formulations apologétiques, souvent récitatives

Une première tendance du corpus d'entretiens est que les discours produits par les élèves contiennent des énumérations plus ou moins rédupliquées de propos généralisants, pour ainsi dire appris dans le milieu scolaire, avec une fréquence significative de formes assertives :

[FR-1-Lycée\_Urbain / MD\_E1\_E2] □ E1 : Et du coup par exemple l'environnement a des, ben, il va s'adapter à presque tous, à l'aménagement, à tous tous tous, parce que par exemple l'environnement, on peut dire il y a la pollution beaucoup, il y a trop de pollution à, à la Seine, ben ça veut rentrer avec l'aménagement, parce que par exemple, par exemple si on veut faire des panneaux etc, ben c'est de l'aménagement

En partie réductibles à des inventaires de thématiques ou à des catalogues de types ou de catégories (« ça veut rentrer » / « il y a » / « c'est de »), ces (parties de) réponses tentent de fournir par l'exemplification les supports concrets des intrications à l'œuvre, ici entre la pollution et la question de l'aménagement. Ce que l'on note également dans l'extrait ci-dessous, où les apprentissages scolaires s'assortissent de quelques apports documentaristes, mais se réduisent surtout à des savoirs instrumentés :

[FR-1-Collège\_Semi-urbain/ AJ\_E1\_E2\_E3] □ E1 : puis moi à l'École aussi un peu [appris], on a déjà fait un peu de prévention, prévention du coup il en, on parlait, puis après ben au Collège ici, puis après de nous-mêmes [...] en général il y a heu, la consommation, fin on achète des choses et tout puis s'il y a des choses, si les marchés, je sais pas

La difficulté demeure bien, en l'occurrence, de définir un paradigme d'intervention autrement que par le biais d'initiatives éparses et pour ainsi dire légitimées par la forme scolaire. L'élève ainsi interrogé sur ses représentations liste une série ouverte d'éléments qui caractérisent les mécanismes consuméristes, dont il admet à mots presque couverts qu'ils relèvent tant de dynamiques individuées (« on achète des choses ») qu'organisationnelles (« les marchés »). S'il concède alors qu'« on [en] parlait [...] au Collège », ce qui relie le local au global demeure indistinct et semble se réduire à la remémoration d'un dialogue pédagogique repris pour lui-même. À tel point, dans certains cas, que l'entretien aboutit à un listage de mots-clés :

[FR-1-Lycée\_Urbain / DESCARTES] □ E1 : le DD c'est c'est vivre mieux | E2 : vivre mieux au fil des années | E1 : voilà | I : donc en fait ? | E2 : l'avenir

Ces propos généralistes, de type documentariste, soulignent en l'occurrence la difficulté à s'abstraire des étiquettes imposées en grande partie par le milieu scolaire, mais aussi d'une doxa institutionnelle laissant pour ainsi dire peu de place au libre arbitre. La brève reformulation de la conclusion qu'il convient d'en tirer manifeste néanmoins la possible correspondance entre une transition encore sujette à compromis, et la rupture qu'elle implique avec une série d'antériorités peu favorables à de meilleures conditions de vie.

#### 4.1.2. Une expression en partie désabusée

Un fait frappant dans les entretiens consiste dans la sur-représentation des propos s'en tenant à une dénonciation évidentielle, simultanément fataliste, de tendances communément constatées. La part des indéfinis (« on » / « des personnes » / « tout le monde », etc.) y remplace la désignation des acteurs concernés, le propos s'en tenant à un résumé de partis pris contre lesquels il paraît difficile d'agir. Cet empêchement s'exprime avec plus d'acuité encore dès lors que les enquêté.e.s sont invité.e.s à exposer ce qui suscite – ou déclenche – l'irresponsabilité environnementale :

[FR-1-Lycée\_Semi-urbain / JML\_E1\_E2\_E3\_E4] ☐ I : qu'est-ce qui voudrait détruire ? - E1 : ben les arbres et tout - I : mais qui, qui voudrait faire ça ? - E3 : des personnes - I : mais pourquoi ? - E3 : pour plus de place

Cette expression en partie résignée rejoue celle qu'une frange significative d'élèves, non sans bien-fondé, insinue sur de supposés mécanismes ségrégatifs et discriminatoires déjà présents dans la société. Même si les spécificités culturelles sont admises (notamment entre la France et le Québec), ce *déjà-là* s'appuie sur des tendances socio-démographiques documentées tant par la géographie sociale que par la science politique, et dont les répercussions dans le quotidien des populations concernées témoignent de la séparation entre les territoires :

[FR-1-Lycée\_Urbain / MD\_E1\_E2] ☐ E1 : déjà on fait une inégalité en France entre la banlieue et la ville centre, alors comment dehors, si voilà quoi, ça fait, ça peut paraître probable quoi, qu'ils [les Québécois] pensent ça sur nous

Les déplorations s'appliquent en revanche de la même manière à ce qui particularise les dossiers en cours, qu'il s'agisse de biodiversité, de soutenabilité des ressources, mais également de phénomènes plus spécifiques, tels que l'urbanisation, le traitement des déchets ou l'artificialisation des sols :

[FR-1-Collège\_Semi-urbain/ AJ\_E1\_E2\_E3] ☐ E1 : c'est en béton donc y a pas genre de marche ou des trucs comme ça [...] - E3 : c'est un peu partout maintenant la pollution

Ce « un peu partout » ne s'arrête pas au présent des demi-mesures et des atermoiements du politique : elle renvoie également aux antériorités de ce qui est présenté – et la plupart du temps vécu – comme une catastrophe annoncée dans les configurations éducatives à la fois formelles (au Lycée notamment) et informelles (entre pairs, ainsi que dans les milieux intrafamiliaux). Autant de constats qui font écho à des temporalités et des faits cumulatifs, discursivement présentés comme une accumulation de précédents irrépressibles :

[FR-1-Collège\_Semi-urbain / AJ\_E1\_E2] ☐ E1 : il y a beaucoup de déchets, heu au fond, et je pense que l'eau quand on l'attrape comme ça [...] elle est pas sale on va dire, c'est plus dans le fond que les détritus s'y trouvent et, et oui le fond il est, il est sale

Ici se matérialise une très concrète difficulté à s'extraire des généralités convenues, y compris quand les interlocuteur/trice.s invitent les élèves à prendre appui sur l'éducation formelle pour donner leur propre opinion :

[FR-1-Lycée\_Urbain / TRANSP FLUV] ☐ I : s'il existait un cours idéal sur l'EDD, que devrait-il vous aider à comprendre ou vous permettre de faire ? - E2 : ben il devrait nous nous nous aider à apprendre comment arrêter ça en fait, fin on peut pas arrêter ça comme ça mais - I : [...] c'est une réponse générale ? - E2 : ouais

Le désir d'apprendre exprimé renvoie ainsi à une conception praxéologique des savoirs et conforte la demande d'une culture anthropologique et non pas seulement patrimoniale comme fonction et légitimité pour l'École selon la distinction apportée par Jean-Claude Forquin (2008).

#### 4.1.3. Des points de vue représentés allant en grande partie dans le sens d'un « fatalisme épistémique » (Lange, 2012)

Comme indiqué *supra*, le fatalisme épistémique induit par ce ressenti d'incapacité à influencer les logiques à l'œuvre déclasse en partie les apports des initiatives citoyennes et des mobilisations issues de différents secteurs d'activité. Même si certain.e.s élèves, à l'instar des acteurs sociaux de l'environnement, avancent simultanément « des conclusions ouvertes dans les domaines du vivant, de l'écologie ou de l'organisation socio-économique » (Torterat, 2014), les formules dénégatives et réfutatives parcoururent régulièrement les propos relevés :

[FR-1-Collège\_Semi-urbain / AJ\_E1\_E2] □ E1 : si on arrêtait d'acheter des choses qui, qui nous servent pas [...] après je suis mineure, alors je peux pas trop faire les choses, je suis encore sous la responsabilité de mes parents, donc je suis pas encore assez on va dire libre

Entre un « on » doxique variablement opposé à un « nous » inclusif, et une prise de position personnelle entravée par le faible crédit accordé à la jeunesse par les responsables et autres décideurs, on note la prégnance d'un point de vue déficitaire assez marqué, pour ainsi dire détrimentaire *de facto*, qui interpelle à travers la quantité d'assertions négatives (« on peut rien faire ») et conclusives (« pas vrai [?] ») derrière lesquelles se retranche une résignation imposée :

[FR-1-Lycée\_Urbain / MD\_E1\_E2] □ E2 : on peut rien faire, on est des lycéens en vrai / E1 : mais après si on veut mourir et on veut pas garder nos p'tits enfants qui vont pas grandir etc. [...] vous voyez c'est un peu mondial, vous voyez ce que je veux dire ?

Ne nous méprenons pas en revanche sur le caractère déploratif du propos : cette expression dénote, de manière sous-jacente mais tout à fait effective, une mise au point vis-à-vis de la responsabilité que la société entend faire peser sur la jeunesse. Les mitigations du propos ne sont pourtant pas isolées dans les réponses, en particulier celles des Lycéen.ne.s, notamment quand celles-ci contribuent à signifier une forme de perplexité, voire de scepticisme vis-à-vis de l'éducabilité et des capacités, mais elles demeurent marginales :

[FR-1-Collège\_Semi-urbain/ AJ\_E1\_E2\_E3] □ E1 : si chacun met du sien ça va bien finir par s'enlever [les déchets] même si là c'est un point de non-retour à mon avis, donc après c'est quand même bien de savoir tout ça [...] par exemple j'ai des frères, des p'tites sœurs, eh bien je leur apprends, je leur dis qu'il faut pas faire ça, qu'il faut pas faire ci [...] on n'a pas vraiment, on n'a pas d'autorité on va dire

D'une concession s'appuyant sur le fait que « c'est un peu mondial » – entre euphémisme et durcissement du discours –, à une présence accrue des négations et des formulations privatives, ce que résume le « point de non-retour » culmine dans des propos sentencieux, à la défaveur d'un engagement individuel ou groupal qui reviendrait à la jeunesse seule :

[FR-1-Lycée\_Urbain / DESCARTES 2] □ E2 : on peut rien y faire nous, on est encore jeunes, faut de l'argent pour ça - I : faut de l'argent ? - E3 : mm, si on aurait pu on l'aurait fait [...] nous on peut rien faire encore

Ces allégations s'appliquent aussi à cette part du territoire occupée par le fleuve et ses abords, celle-ci conduisant certain.e.s élèves à verbaliser une forme de contradiction entre les atouts du fleuve et ce qui, précisément, les compromet :

[FR-1-Lycée\_Urbain / MD\_E1\_E2] □ E1 : vous voyez c'est reposant l'eau, mais quand vous voyez qu'il est pollué ça, ça vous donne quand même pas envie d'y aller quoi [...] comme cet été y faisait super chaud, alors ça peut être si on y nettoyait bien comme il faut, on pouvait nager dedans, en plus c'est un élément naturel vous voyez

## 4.2. Le récit d'une responsabilisation certes peu biographisée, mais révélatrice de représentations complexes

### 4.2.1. Une dimension intra-individuelle

Assez peu représentées dans le corpus, les remémorations d'une intimité expérientielle sur le fleuve et ses alentours, avec ce qu'elles impliquent en termes urbanistiques, écologiques et sociaux, montrent que la mémoire environnementale, présente ici et là, s'appuie sur des impressions souvent paysagères :

[FR-1-Collège\_Semi-urbain / AJ\_E1\_E2\_E3] □ E1 : moi j'aime bien la Seine, parce que déjà il y a plein de bateaux, et souvent les bateaux ils font de la lumière et comme j'habite pratiquement à côté de la Seine, déjà c'est beau et puis il y a aussi des, une rivière qui passe devant chez moi [...] - E2 : je pense pareil aussi mais bon, moi à Carnot, y a pas la Seine [...] - E1 : quand j'étais un peu plus petite il y avait des paquebots qui passaient

À cela s'ajoutent des représentations sensibles aux organisations urbanistiques et régionales, mais aussi de l'altérité :

[FR-1-Collège\_Semi-urbain / AJ\_E1\_E2] □ E1 : moi je vis plus autour, c'est de la campagne, alors je suis carrément à part de ma ville [...] on est carrément coupés, heu du monde de la banlieue en fait [..., les Québécois], des personnes comme nous, je pense. Ils doivent être plus sur, encore plus sur la nature je pense

Fortement circonstancié par des catégories liées à l'urbanisme, au monde péri-urbain et à l'aménagement des territoires (« autour » ; « [on est] carrément coupés » ; « personnes comme nous » ; « monde de la banlieue »), le vécu individuel semble rejoindre des dichotomies déjà établies, et pour ainsi dire généralisables. Séparation et désolidarisation constituent par là-même les focus d'une organisation populationnelle qui s'exerce au détriment des habitant.e.s et d'une jeunesse en partie désemparée. Le milieu du fleuve et de ses alentours n'existe alors qu'à l'aune d'expériences antérieures, souvent relatées comme des micro-événements, du reste peu biographisés :

[FR-1-Lycée\_Urbain / DESCARTES 3] □ E1 : si en primaire, on avait fait un truc, les poubelles, on nous faisait ramasser les papiers par terre, et en plus on avait [eu] des cadeaux, j'm'en rappelle

Le récit porté reste ainsi marqué par des souvenirs factuels peu reliés à des enjeux singularisés, qu'ils soient locaux ou globaux. Cela étant, cette appropriation des questions environnementales, par le récit d'initiatives à caractère éducatif, constitue possiblement une entrée pour la persistance d'une préoccupation partagée, quand bien même elle ne serait pas conceptualisée comme telle *a priori*.

### 4.2.2. Une dimension inter-individuelle et affinitaire, quoique peu marquée

Assez peu effective dans le corpus, l'identification inter-individuelle au milieu naturel s'inscrit dans des momentanéités courtes et le plus souvent décrites comme des occasions d'exception, comme des instants partagés ou des événements scolaires bornés dans le temps. De même, les élèves interrogé.e.s se déclarent ouvertement coincé.e.s dans une forme de délégitimation de leur propre implication sur les questions de soutenabilité / durabilité, vis-à-vis notamment de personnes fondées à intervenir du fait de leur position sociale ou de leur profession :

[FR-1-Lycée\_Urbain / MD\_E1\_E2] □ E1 : si il y a des solutions à chaque problème, je pense pas, je pense pas qu'ils [les Québécois] l'ont pas déjà essayée parce que notre solution à nous, je pense que parce que nous, genre on est pas super, genre on n'a pas fait des études genre comme les autres, comme les ingénieurs et architectes et tout

En l'occurrence, les réponses s'appuient principalement sur la distinction, effective ou présumée, entre un *nous* et un *on* interlocutifs, et des *ça, des gens qui* et autres *ils* extérieurs à soi, qui se tiennent à l'écart du contexte affinitaire (celui du groupe, de la camaraderie et/ou du quartier). Ce « nous » reste évidemment énigmatique et sujet à la versatilité, mais il n'en demeure pas moins qu'il permet avant tout de se désolidariser de mouvements de fond beaucoup plus habituels, tels que peuvent l'être les initiatives citoyennes plus locales :

[FR-1-Lycée\_Urbain / MD\_E1\_E2\_E3-E4\_E5] □ E1 : dans le quartier [...] c'est notre cité [...] à la télé ils parlent de la pollution [...] - E3 : il y a des gens qui jettent des trucs dedans [la Seine] [...] y a des vélos jetés, des vélib, ça sert à rien, nettoyer pour que derrière il y a encore des gens qui jettent [...] - E2 : c'est vrai maintenant on a l'habitude qu'elle soit sale donc ça nous fait plus rien

Si l'aveu d'une ségrégation au sein même du groupe affinitaire ne coïncide pas forcément avec la déploration d'un état de fait contre lequel on ne peut pas grand-chose, le fleuve lui-même se présente davantage comme le révélateur de micro-sociétés distinctes, que comme un milieu écologique fédérateur. Ainsi, ce dialogue qui fait référence aux deux rives de la Seine, l'une symbolique d'une société mondialisée, celle des milieux d'affaires, et l'autre celle intériorisée de la « banlieue » :

[FR-1-Lycée\_Urbain / DESCARTES 2] □ E2 : je sais pas, chacun a son point de vue [...] - I : si t'avais un mot à dire sur Saint-Ouen ce serait quoi ? - E3 : moche [...] - E2 : on connaît tout par cœur au bout d'un moment. [...] - I (à E1) : mais alors *bien*, qu'est-ce qui est bien à Saint-Ouen ? - E1 : parce que c'est bien, en fait eux ils habitent dans un côté y a rien du tout. Moi j'habite dans un côté c'est bien, y a du monde et tout, on s'amuse bien.

## 5. Discussion et éléments de conclusion

Même s'il convient de ne pas en surévaluer la représentativité, les entretiens menés avec les élèves du corpus EIEDD semblent avant tout témoigner d'un fatalisme non déterministe, mais irénique, indiquant à quel point les jeunes des milieux urbains multiculturels sont réticents à s'impliquer dans des controverses qui leur échappent. Ces témoignages confortent, à leur mesure, la nécessité d'une pédagogie critique et émancipatrice (Bader, Hormann et Lapointe, 2010), à la fois dialectique et documentée par différents apports éducatifs (Lange, 2014), dans la ligne notamment d'une épistémologie socioconstructiviste.

À ce titre, l'intégration des sciences participatives au cœur des préoccupations et du quotidien des jeunes, en phase avec leurs singularités (et donc documentée par leurs parcours de socialisation, leurs conditions de vie, ainsi que leurs représentations individuées du futur : Vergnolle-Mainar, 2012), s'impose en quelque sorte d'elle-même. Celle-ci peut passer par une valorisation de leurs initiatives contre la ségrégation (Torterat, 2015), mais aussi pour la reconfiguration des formats socio-éducatifs (espaces de projets, webdocumentaires, gains d'influence vis-à-vis des politiques et des aménageurs... ).

Il s'agirait alors de situer l'école dans un contexte socioculturel documenté par les spécificités du terrain, de créer des espaces de dialogue et d'appuyer des démarches éducatives sur des « thèmes générateurs » (pour reprendre les termes de Freire), autrement dit, sur l'univers thématique préoccupant les élèves. En ce sens, accorder à l'école une autonomie relative, la voir comme un lieu de contradiction, de négociation et de résistance et non simplement de reproduction des relations dominantes, permettrait de garder l'espoir d'un changement social et d'éduquer les citoyens dans une perspective transformatrice et non-fataliste.

Au vu du discours dominant-généralisant mettant en lumière un fatalisme épistémique au regard de l'environnement et du fleuve pollués, combiné avec une quasi-absence de mémoire environnementale et d'expérience tant intime qu'affinitaire à cet égard, il nous semble en outre

pertinent de formuler l'hypothèse d'existence de « l'amnésie environnementale générationnelle » chez les jeunes interrogés. Selon cette hypothèse proposée par Kahn (2002), l'état de l'environnement dans lequel grandissent les élèves serait considéré par ceux-ci comme la référence pour mesurer le degré de dégradations environnementales, ce qui aurait des implications quant au degré d'engagement (ou de non engagement) éco-citoyen. Il s'avère alors tout à fait important d'accorder une légitimité aux expériences collectives positives en éducation à l'environnement et au développement durable, allant ainsi au-delà d'une seule éducation patrimoniale à légitimité académique pour reprendre les termes de Forquin (2008). En effet, différentes études montrent qu'en plus de l'importance de la connaissance des problématiques environnementales, l'engagement repose sur des expériences positives avec d'autres acteurs qui seraient porteuses par rapport aux buts définis préalablement par ces acteurs (Chawla & Derr, 2012 ; Kempton & Holland, 2003).

En définitive, les analyses des entretiens menés auprès des jeunes en fin de scolarité obligatoire démontrent toute l'hétérogénéité et fragilité des discours des jeunes et de leur engagement. Loin d'aboutir au stade d'une opinion fondée en raison, ou « opinion raisonnée » (Lange, Trouvé, Victor, 2007), comme étape indispensable, bien que non suffisante, pour penser et relever les défis de l'anthropocène (Lange, 2017) elle en démontre au contraire l'éparpillement, la fragmentation et les tensions à l'œuvre chez eux et non l'expression d'un récit structuré et mobilisateur. Il apparaît ainsi en creux l'absence de rôle de guide et de mise en cohésion de la pensée que l'Ecole serait sensée jouer sur ces questions. La conceptualisation des enjeux et l'élaboration systémique d'une relation global/local et des temporalités sont nécessaires à une mobilisation collective, critique et émancipatrice en vue d'une transformation de nos sociétés.

## Références bibliographiques

- Bader, B., Horman, J., & Lapointe, C. (2010). Fostering community and civic engagement in low income multicultural schools through transformative leadership. *Exceptionality Education International*, 20(2), 25-37.
- Beaucher, C. (2004) *La nature du rapport au Savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projet professionnels*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Bonneuil, C. et Fressoz, J.-B. (2013). *L'événement anthropocène*. Paris : Seuil, collection. Anthropocène.
- Bourg, D. (2013). *Du risque à la menace, Penser la catastrophe*. Paris : PUF.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chawla, L. & Derr, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth. In SD Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (pp. 527–555). Oxford University Press: New York.
- Cislaru, G., & Stiri, F. (2009). Corpus, co-texte et analyse automatique du point de vue de l'analyse de discours. *Corpus*, 8, 85-104.
- Filleule, O. (2001). Post-scriptum: proposition pour une analyse processuelle de l'engagement militant. *Revue française de science politique*, 51, 1-2.
- Fourez, G., Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Forquin, J.-C. (2008). Organisation des savoirs. In A. van Zanten (dir.) *Dictionnaire de l'éducation* (p.599-603). Paris : PUF.
- Germaine, M.A. (2011). Apport de l'analyse de discours pour renseigner les représentations paysagères et les demandes d'environnement. Exemple des vallées du nord-ouest de la France. *Annales de géographie*, 629-650.
- Jeziorski, A. & Therriault, G. (2018). *Students' relationships to knowledges, place identity and agency concerning the St. Lawrence river*. 51(1), 21-42, DOI: 10.1080/00220272.2018.1542030
- Kahn, P. H., Jr. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. In P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (p. 93–116). MIT Press.

Kempton, W. & Holland, D. (2003). Identity and sustained environmental practice. In S. Clayton & S. Opotow (Eds.), *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (pp. 317-341). Cambridge : The MIT Press.

Lange, J-M., Trouve, A. & Victor, P. (2007). Expression d'une opinion raisonnée dans les éducations à ... : quels indicateurs ? Colloque de l'*Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, AECSE. Strasbourg, 29 août – 1 septembre 2007. Consulté le 29/03/2020 [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Jean-Marc\\_LANGE\\_165.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Jean-Marc_LANGE_165.pdf)

Lange, J.-M. (2014). Des dispositions des personnes aux compétences favorables à un développement durable : place et rôle de l'éducation. In Arnaud Diemer et Christel Marquat (dir.), *Education au développement durable, enjeux et controverses*, (p. 163-182). Bruxelles, De Boeck.

Lange, J.-M. (2015). Education et engagement : penser la contribution de l'Ecole aux défis environnementaux et de développement, et ses implications. In Lucie Sauvé et Etienne van Steenberghe (dir.) « *Identités et engagements : Enjeux pour l'éducation relative à l'environnement* ». *Revue Éducation Relative à l'Environnement – Regards-Recherche – Réflexion*, vol 12, 105-127

Lange, J.-M. (2017). Educations a-disciplinaires, entre récits et pratiques : un paradoxe didactique ? Le cas de l'éducation au développement durable. *Educations*, Vol 17-1, Open sciences, International sciences and technical edition, ISTE London, <https://www.openscience.fr/Numero-1-327>

Leclercq, C., & Pagis, J. (2011). Les incidences biographiques de l'engagement. *Sociétés contemporaines*, 4, 5-23.

Sauvé, L., & Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour: l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions* (Volume 7).

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (éds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147), Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Semal, L. et Villalba, B. (2013). Obsolescence de la durée, La politique peut-elle continuer à disqualifier le délai ? In F-D. Vivien, J. Lepart et P. Marty (ed. Sc.) *L'évaluation de la durabilité*, pp 81-100. Versailles : éditions Quae, coll. Indisciplines.

Torterat, F. (2011). Entre linguistique, psychologie politique et sociologie des médias : les *écarts discursifs* comme lieux de l'inconscient collectif. *Cahiers de Psychologie Politique* 18 (<http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1842>), 19 p.

Torterat, F. (2014). La Blogosphère politique, un espace langagier en tensions. In M. Burger et A.-Cl. Berthoud (éds), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*, Bruxelles, De Boeck, 147-164

Torterat, F. (2015). Quelle représentation des minorités dans les blogs politiques ? À travers le carnet *Pourmaville* de Fadela Amara. *Les Cahiers du Numérique*, 11(4), 53-74.

Torterat, F. (2019). Les points de vue représentés dans les entretiens des formateurs : entre discours institués et discours individués. In Thérèse Perez-Roux (éd), *La Réforme des études en santé, entre universitarisation et professionnalisation. Le cas des études en masso-kinésithérapie*, Paris, L'Harmattan (coll. *Pratiques en formation*), 121-132.

Torterat, F. (2020). Vers un durcissement des discours ? In A.O. Diané et N.J.B. Atsé (éds.), *Jeux et enjeux de la catégorisation : entre dénomination, discours social et développement*, Paris, L'Harmattan, 47-64.

Torterat, F. & Dupuy, C. (2019). Entre discours militants et pratiques effectives : une recherche collaborative en éducation prioritaire. In Véronique Bordes, Laurent Lescouarch et Jean-François Marcel (éds), *Recherches en éducation et Engagements militants*, Toulouse, PUM, 141-152.

Torterat, F. ; Ferez, S. ; Issanchou, D. & Silvestri, L. (soumis). Récits de soi d'élèves atteint.e.s de mucoviscidose. Pour *La Nouvelle Revue*.

Theys, J. (2015). Le climat : une question de temps. *Nature Sciences Sociétés*, Sup. 3/2015, 1-2.

Vergnolle-Mainar, C. (2012). Regards disciplinaires croisés sur les paysages ordinaires de proximité: un enjeu pour enrichir le lien des élèves au territoire où ils habitent. *Éducation relative à l'environnement-Regards, Recherches, Réflexions*, 10, 223-230.