Pratiques informationnelles des lycéen.ne.s et influence sur l'engagement. Le cas du développement durable

Wendy Morel

▶ **To cite this version:**

Wendy Morel. Pratiques informationnelles des lycéen.ne.s et influence sur l'engagement. Le cas du développement durable. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03063941

HAL Id: dumas-03063941

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03063941

Submitted on 14 Dec 2020

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

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

Université de Bordeaux - INSPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'enseignement, de l'Education et de la Formation

Second degré

Parcours Documentation

Pratiques informationnelles des lycéen.ne.s et influence sur l'engagement. Le cas du développement durable.

Mémoire présenté par **Wendy MOREL**

Sous la direction de **Julie PASCAU**

Année universitaire : 2019-2020

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée pour l'écriture de ce mémoire. Christelle et Laure, rencontres inoubliables permises par ce master et soutiens sans faille, peu importe le sujet. Tyfanny, pour les relectures et son obsession des accents sur les majuscules.

Julie Pascau, directrice de mémoire, pour son accompagnement, sa disponibilité et ses conseils. Vincent Liquète, pour la lecture, et le temps accordé à ce travail.

Enfin, je souhaite remercier vivement et chaleureusement toute l'équipe enseignante et les différent.e.s intervenant.e.s en master MEEF documentation. Ces deux années ont été d'une qualité hors norme. Merci pour votre soutien, votre suivi, vos encouragements, vos conseils, votre pédagogie et la confiance que vous m'avez témoigné. Je me sens prête et armée à m'*engager* dans le monde de l'Éducation nationale et j'espère pouvoir être aussi présente pour les élèves que vous avez pu l'être pendant ces deux années de master.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS 4
RÉSUMÉ 5
INTRODUCTION 6
1. Présentation du cadre théorique 8
1.1. Les pratiques informationnelles des lycéen.ne.s 8
1.1.1. Usage ou pratique ? 8
1.1.2. Les pratiques informationnelles 9
1.1.3. Les pratiques informationnelles des lycéen.ne.s à l'heure actuelle 11
1.2. L'engagement 14
1.2.1. L'engagement adolescent 14
1.2.2. L'engagement des lycéen.ne.s depuis 2018 16
1.3. Le développement durable 18
1.3.1. Définition 18
1.3.2. Le développement durable sein du système scolaire français : l'éducation au développement durable 21
1.3.3. L'engagement des lycéen.ne.s en faveur du développement durable 22
2. Méthodologie et théories de recherche 24
2.1. Présentation du contexte d'étude 24
2.2. Hypothèses et objectifs de recherche 27
2.3. Méthodologie de recherche 28
2.3.1. Phase quantitative : les questionnaires 28
2.3.2. Phase qualitative : les entretiens 29
2.4. Présentation de l'échantillon et des variables étudiées 30
2.4.1. Echantillon 30
2.4.2. Choix des variables 31
3. Analyse des résultats 33
3.1. Rapports à l'information sur le développement durable 33
3.1.1. Démarches d'information sur le développement durable 33

3.1.2. La place de la télévision et d'Instagram 35
3.1.3. Ne pas s'informer 37
3.2. Information et processus d'engagement 39
3.2.1. Se sentir concern.é.e.s 39
3.2.2. Le sentiment d'engagement 40
3.2.3. Le passage à l'action 42
3.3. S'informer pour apprendre et renforcer l'engagement 44
3.3.1. Combler un besoin d'information 44
3.3.2. Posséder des connaissances 46
3.3.3. Influence et naissance du sentiment d'éco-anxiété 48
CONCLUSION 51
MÉDIAGRAPHIE 55
ANNEXES 60

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire.

CDI : Centre de Documentation et d'Information

CNESCO : Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire

CREDOC : Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie

E3D : Établissement en Démarche de Développement Durable

EDD : Éducation au Développement Durable

ES : classe de terminale, filière Économique et Social

L : classe de terminale, filière Littéraire

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

RSN : Réseaux Sociaux Numériques

S : classe de terminale, filière Scientifique

STMG : classe de première ou de terminale, filière Sciences et Technologies du Management et de Gestion

Je tiens à préciser qu'en lien avec des convictions personnelles et la volonté du Ministère de l'Education nationale d'œuvrer pour l'égalité filles/garçons, ce mémoire a été rédigé en écriture inclusive. Aussi, les pronoms personnels des troisièmes personnes ont une forme rassemblant à la fois le masculin et le féminin : *iel* ou *iels*. En ce qui concerne les autres pronoms, vous trouverez aussi *celleux* et *elleux* qui regroupe *celles*/*ceux* et *elles*/*eux*. De plus, la forme *.e* (ou *.trice*, *.re*, etc) indiquera le féminin des noms et adjectifs. En ce qui concerne les accords, j'ai choisi d'effectuer l'accord de proximité afin de ne pas privilégier un genre sur l'autre.

RÉSUMÉ

Bien avant la crise du coronavirus qui a amené un ensemble de réflexions sur la situation climatique et sur la façon de repenser nos modes de vie, les élèves semblaient déjà engagé.e.s dans ce processus. Le franc succès des vendredis de grève, mis en place en 2018 par la jeune suédoise Greta Thunberg, nous ont amené.e.s à nous interroger sur l'engagement lycéen et à tenter de comprendre comment cette nouvelle génération concevait le militantisme. Le numérique étant au cœur de nos sociétés, influence-t-il l'accès à l'information de nos élèves ? Ces mêmes informations conditionnent-elles leur engagement ? Comment, nos élèves, en viennent à s'engager en faveur du développement durable ?

Mots-clés (choisis à partir du thésaurus Motbis)

développement durable ; engagement politique ; pratique informationnelle ; réseaux sociaux (internet) ; élève (système éducatif)

INTRODUCTION

Depuis l'été 2018, Greta Thunberg, lycéenne militante, a décidé de ne plus se rendre au lycée, de faire la grève de l'école, pour dénoncer l'inaction du gouvernement suédois face au changement climatique. En novembre 2018, le mouvement s'est propagé à travers le monde et a notamment touché les lycées français. Les élèves se sont alors massivement mobilisé.e.s et ont montré que ce sujet les questionnait, les inquiétait, les encourageait à s'engager. De manière répétée, iels ont été des milliers à faire grève les vendredis, réclamant notamment que les générations actuelles puissent sereinement répondre à leurs besoins, sans compromettre ceux des générations futures.

Face à l'ampleur de la mobilisation, les vendredis de grève ont complètement redéfini l'engagement lycéen du XXIè siècle. Le climat est apparu comme étant une des préoccupations principales de nos élèves, pour laquelle iels sont prêt.e.s à s'engager, même au détriment de leur assiduité scolaire. Au cours des grèves, des groupes d'action (*Youth for climate*, *Friday for future*, …) ont été créés, dont certains à l'échelle internationale. Afin de gagner en efficacité et de toucher le plus de personnes possibles, tous ces groupes ont décidé d'utiliser les RSN, que ce soit Facebook ou Instagram. Cela leur a permis de communiquer, de rassembler, de transmettre des informations et surtout d'agir comme des leviers pour convaincre les lycéen.ne.s de s'engager. De manière générale, les élèves sont nombreux.ses à choisir les RSN pour s'informer. Mais leurs pratiques informationnelles sont en pleine construction et nous prendrons le temps, au cours de nos recherches, de nous intéresser à la diversité des habitudes informationnelles des élèves.

S'intéresser à leurs pratiques informationnelles nous oblige à nous détacher d'une quelconque vision stéréotypée. En effet, les élèves sont tantôt présenté.e.s comme des *digital natives*[1], maîtrisant tous les aspects du numérique, sachant parfaitement effectuer des recherches d'information et pouvant déjouer toutes les *fake news*. A l'opposé, il s'agit tantôt de montrer à quel point iels sont inconscient.e.s de la façon dont iels utilisent le numérique et les RSN, en insistant sur les risques encourus. Par le travail de réflexion que nous allons mener, nous souhaitons avant tout nuancer ce discours et nous inscrire dans l'héritage des chercheur.se.s en SIC qui posent un

[1] PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, octobre 2001, vol. 9, nº 5.

véritable regard de scientifiques sur les pratiques informationnelles des élèves et s'intéressent à la façon dont iels envisagent ces pratiques et ce qu'elles leur apportent concrètement, notamment dans la construction de leur citoyenneté en devenir.

En comprenant mieux les pratiques informationnelles des élèves, nous cherchons à savoir si elles sont orientées autour du développement durable et si elles parviennent à jouer un rôle sur leur engagement en faveur du climat. Nous voulons savoir si les pratiques informationnelles peuvent conditionner l'engagement de nos élèves, comment, dans quelle mesure et si elles permettent de définir des profils d'engagement des jeunes. Pour rassembler ces différents éléments et répondre à nos questions de la façon la plus précise possible, nous nous demanderons dans quelle mesure les pratiques informationnelles des lycéen.ne.s au sujet du développement durable influencent leur engagement dans cette cause. Notre réflexion sera ancrée dans un terrain d'étude spécifique que nous présenterons et s'organisera selon trois parties. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la recherche sur ces sujets afin de dresser un état de l'art reprenant chacune de nos interrogations. Dans un second temps, nous présenterons notre méthodologie de recherche. Enfin, dans un troisième temps, nous analyserons les résultats récoltés et tenterons d'apporter des réponses à notre problématique de recherche.

1. Présentation du cadre théorique

1.1. Les pratiques informationnelles des lycéen.ne.s

1.1.1. Usage ou pratique ?

Etudier la façon dont les élèves s'informent, les stratégies, conscientes ou inconscientes, qu'iels mettent en place pour parvenir à l'information sur les sujets qui les intéressent, c'est se poser la question des outils utilisés et du rapport sociologique qu'iels ont à l'outil, comment iels envisagent son utilisation. Ainsi, il convient de se poser la question de leurs usages et de leurs pratiques. En effet, ces deux termes, bien que parfois utilisés sans distinction, ne renvoient pas aux mêmes éléments dans le domaine des sciences de l'information et de la communication et il nous faut nous demander lequel des deux est le plus pertinent dans le cadre de notre recherche.

Le *Trésor de la langue française* numérisé nous indique que l'usage signifie l' « *utilisation,* [l']*emploi de quelque chose* », nous renvoyant donc à une interaction avec un objet. Pour Jacques Perriault[2], il s'agit de l' « *utilisation stabilisée d'un objet, d'un outil* ». Ces interactions sont donc ancrées dans un contexte et dans un temps donné, observés par le.a chercheur.se. En ce sens, on entend par usage « *l'expression d'un processus constitué d'interactions complexes mettant en relation un individu et un dispositif qui peut être, ou non, un artefact technique* » (Chaudiron et Ihadjadene, 2012[3]). De la sorte, nous pouvons parler des usages d'Instagram ou des usages de l'Internet (Guichard, 2001[4]) qui relèvent les interactions entre les usagers.ères et les outils aux moments observés.

Etant donné que notre travail tend à mettre en avant la façon dont les pratiques informationnelles des individus peuvent jouer un rôle dans leur engagement pour une cause, nous avons décidé de ne pas nous arrêter sur la notion d'usage qui restreindrait nos observations. En effet, notre recherche s'envisage dans une dimension globale et nous ne pouvons passer outre les représentations et les imaginaires des individus en ne nous concentrant que sur le rapport qu'iels ont à l'objet, technique ou non. De plus, nous savons, par l'observation que nous avons déjà pu faire sur notre terrain d'étude, que les élèves multiplient les outils afin de s'informer.

---

[2] PERRIAULT, Jacques. La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer. Flammarion, 1989, 258p.

[3] CHAUDIRON, Stéphane, IHADJADENE, Madjid. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles, Études de communication [en ligne], 35 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012. Consulté le 29 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/edc/2257

[4] GUICHARD, Eric (éd.). Comprendre les usages de l'internet. Éditions Rue d'Ulm, 2001, 261p.

Parler d'usage nous forcerait donc à nous intéresser à tous ces outils, or c'est la façon dont les élèves envisagent le fait de s'informer et les techniques qu'iels mettent en place pour y parvenir qui sont au centre de notre sujet. Pour cette raison, nous choisissons de parler de pratiques, que nous allons définir, plutôt que d'usages.

Le *Trésor de la langue* française numérisé insiste sur le fait qu'une pratique relève du « *concret* », que ce soit pour l'application d'une théorie, pour la recherche d'effets dans une action, … Une pratique est donc visible et observable. Les définitions de Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene nous intéressent particulièrement pour compléter cette première approche puisqu'elles permettent de mettre en tension les termes d'usage et de pratique. Ainsi, reprenant leurs travaux, « *nous parlerons de pratiques pour désigner les études qui sont centrées sur l'humain (individuel ou collectif) et qui analysent ses modalités d'action (ou d'inaction), ses représentations, ses attitudes* »[5]. En nous concentrant sur les pratiques des élèves, des profils spécifiques émergeront qui, s'ils ont peut-être les mêmes usages, n'ont pas les mêmes représentations, les mêmes attitudes, …, et donc pas les mêmes pratiques. De ce fait, nous allons avant tout mener notre étude d'un point de vue social.

1.1.2. Les pratiques informationnelles

C'est d'ailleurs à travers cet aspect social qu'Anne Cordier envisage le terme de pratique, plus précisément comme « *un rapport à un objet dans son appréhension pragmatique, conceptuelle et sociale* »[6]. Dans notre cas, l'*objet* étudié est l'information au sujet du développement durable, quel que soit le support qui permet aux élèves d'y accéder et quel que soit le rapport qu'iels entretiennent par rapport à cette information. Le public qui nous concerne, les élèves, est âgé.e, en moyenne, de 15 à 18 ans. Il s'agit, pour nous, de nous intéresser uniquement aux pratiques informationnelles des lycéen.ne.s et de chercher à savoir si elles ont des spécificités propres, dûes, pourquoi pas, à leur âge. Il s'agira pour nous de chercher à savoir si le lien entre l'âge et les pratiques informationnelles induit certains bouleversements particuliers.

[5] CHAUDIRON, Stéphane, IHADJADENE, Madjid. *Idem*.

[6] CORDIER, Anne. Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information. C&F Editions, 2015, 303p. Collection Les Enfants du numérique.

Pour nous inscrire dans une logique scientifique et sémantique, nous choisissons de définir précisément le terme de pratique informationnelle selon Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene, à savoir :

« *la manière dont un ensemble de dispositifs, de sources formelles ou non, d'outils, de compétences cognitives sont effectivement mobilisés par un individu ou un groupe d'individus, dans les différentes situations de production, de recherche, d'organisation, de traitement, d'usage, de partage, de communication de l'information. Nous englobons dans ce terme de « pratique » aussi bien les comportements, les représentations que les attitudes informationnelles de l'humain (individuelles ou collectives) associés à ces situations* »[7].

Cette large définition nous permet d'englober de nombreuses activités informationnelles en nous intéressant aux différents éléments qui les caractérisent, que ce soit des *dispositifs* qui permettent de mener l'action, ou des *compétences cognitives* spécifiques. De plus, la notion de pratique informationnelle offre l'opportunité d'accéder aux *représentations* qu'ont les lycéen.ne.s de ces mêmes pratiques, la façon dont chacun.e se perçoit dans son activité informationnelle et comment cette activité s'exprime dans leur engagement ou non-engagement quotidien en faveur du développement durable.

Partant du principe que nos élèves s'informent, nous devons évidemment garder en tête que certain.e.s ne s'informent pas et prendre en compte cette dimension lorsque la phase de recherche sur le terrain sera enclenchée. Il nous appartiendra, évidemment, de nous demander pourquoi les élèves s'informent et ne s'informent pas. En effet, derrière l'activité informationnelle s'exprime un besoin d'information. Yves Le Coadic le définit comme un « *engage*[ment] *dans un processus de recherche d'information* »[8]. Ce *processus* cherche à répondre à un « *état d'incertitude* » (Simonnot, 2019[9]) sur un sujet donné. Suite à la constatation de cet *état*, conscientisée ou non, « *le processus de recherche d'information chez l'individu peut alors être vu comme un cheminement pour diminuer cette incertitude, voire la faire*

[7] CHAUDIRON, Stéphane, IHADJADENE, Madjid. *Idem*.

[8] LE COADIC, Yves. Le besoin d'information. Formulation, négociation, diagnostic. Réseaux, volume 17, n°94, 1999. Les sciences humaines et l'image. p. 268. Consulté le 30 décembre 2019. URL : www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1999_num_17_94_2150_t1_0268_0000_1

[9] SIMONNOT, Brigitte. Le besoin d'information : principes et compétences. Journée Théma-t-IC, Strasbourg, 17 mars 2006. Consulté le 30 décembre 2019. URL : http://thematic.hautetfort.com/media/00/00/1432126852.pdf

disparaître »[10] (*idem*), ce qui permettra d'atteindre un nouvel *état* de « *certitude* »[11] (*idem*). La véracité des informations trouvées et leur utilité pour combler le besoin d'information sont relatives, dépendantes de chacun.e et sont à remettre en perspective avec le niveau de connaissance initial. Nos élèves peuvent ainsi atteindre un niveau de *certitude* ressenti, pour elleux-mêmes, qui ne fait pour autant pas d'elleux des spécialistes du sujet concerné. Le plus important est que s'iels considèrent que leur besoin d'information a été comblé, alors iels sont dans l'état de certitude le plus absolu pour elleux, à ce moment donné. Cette certitude pourra, à un moment ultérieur, être remise en cause lorsqu'un nouveau besoin d'information sera ressenti. Alors, de nouvelles recherches seront effectuées et poursuivies jusqu'à ce qu'un nouvel état de certitude soit atteint. Puisque différents besoins d'information s'exprimeront au cours de leur vie, les élèves vivront différents états de certitude. Pour les accompagner et être toujours en phase avec le taux de connaissance des individus, les pratiques informationnelles sont amenées à évoluer. À l'heure actuelle, celles de nos élèves sont assez neuves, voire inexistantes. Ce qui nous intéresse est donc bien de comprendre comment iels s'insèrent dans le processus informationnel et construisent leurs propres pratiques informationnelles.

1.1.3. Les pratiques informationnelles des lycéen.ne.s à l'heure actuelle

En février 2019, le CNESCO a publié une étude intitulée *Education aux médias et à l'actualité : comment les élèves s'informent-ils ?*[12] On y apprend que les élèves français.e.s sont assez engagé.e.s dans le processus d'information. En effet, 54% des élèves de la classe de troisième et 68% des élèves de terminale déclarent s'informer sur l'actualité. Précisons que ces deux données de chiffres sont pertinentes pour nous puisque notre recherche porte sur les lycéen.ne.s. Aussi, cela a son intérêt de savoir comment s'informent les élèves de troisième, bientôt néo-entrant.e.s au lycée, et l'évolution qu'il y a durant ces trois dernières années de secondaire.

Notons, de plus, que si 54% des élèves de troisième et 68% des élèves de terminale déclarent s'informer, cela signifie donc que 46% du panel d'élèves de troisième et 32%

[10] SIMONNOT, Brigitte. *Idem*.

[11] SIMONNOT, Brigitte. *Idem*.

[12] CNESCO. Education aux médias et à l'actualité : comment les élèves s'informent-ils ? CNESCO, 21 février 2019, 4p. Le zoom du CNESCO. Consulté le 31 décembre 2019. URL : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/02/190221_Zoom_Cnesco_Medias.pdf

du panel d'élèves de terminale ne s'informent pas sur l'actualité. Nous devrons prendre en compte ces élèves et chercher à savoir s'iels sont présent.e.s au sein de notre établissement.

Graphique 107 – Proportion de la population qui utilise internet pour suivre l'actualité selon l'âge, la taille du foyer, le diplôme, le niveau de revenus et la taille d'agglomération
– Champ : ensemble de la population de 12 ans et plus, en % –

Source : *CREDOC, Enquêtes sur les « Conditions de vie et les aspirations »*

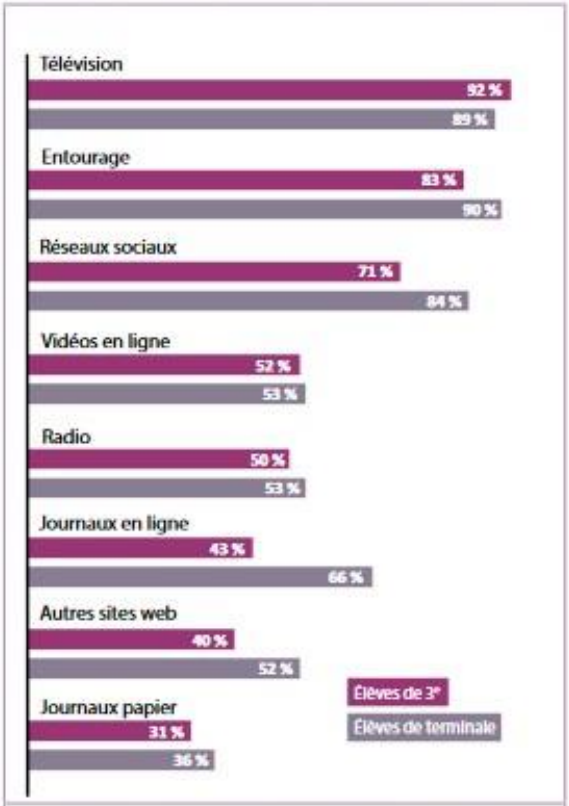
Le Baromètre du numérique 2019[13] nous permet de comprendre que les 12-24 ans (qui recouvrent donc la tranche d'âge à laquelle nous nous intéressons) fait partie de la population qui utilise majoritairement Internet pour suivre l'actualité. Les 12-17 ans sont 63% quand les 18-24 ans sont 85%. Nous savons déjà que les pratiques informationnelles de nos élèves sont essentiellement numériques, ces études ne font que le confirmer. Mais, nous ne devons pas nous limiter à cette entrée, puisque les élèves ont avant tout une « *approche « multi-usage »* »[14] des médias, à savoir qu'iels ont l'habitude de mêler les différents médias, de passer de l'un à l'autre pour s'informer, multipliant de façon très importante les sources d'information. En effet 51% des élèves de troisième déclarent s'informer *via* quatre médias ou plus, passant à 68% pour les terminales. Cette spécificité est importante pour nous puisqu'elle marque véritablement le fait que les élèves sont en phase de construction de leurs pratiques informationnelles. Iels multiplient les médias, accumulant de l'information là où elle se trouve, sans distinction et sans préférence pour un support plutôt qu'un autre. Leurs

[13] CREDOC. Le Baromètre du numérique 2019. Enquête sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française en 2019. CREDOC, 2019. Consulté le 2 janvier 2020. URL : https://www.economie.gouv.fr/files/files/directions_services/cge/barometre-numerique-2019.pdf

[14] CNESCO. Education aux médias et à l'actualité : comment les élèves s'informent-ils ? CNESCO, 21 février 2019, 4p. Le zoom du CNESCO. Consulté le 31 décembre 2019. URL : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/02/190221_Zoom_Cnesco_Medias.pdf

habitudes informationnelles ne sont pas encore restreintes à quelques médias clefs qui les suivront durant de nombreuses années, définissant leurs pratiques informationnelles d'adultes.

1. Sources d'information utilisées par les élèves qui déclarent s'informer sur l'actualité en France



Lecture : 92 % des élèves de 3e déclarant s'informer sur l'actualité en France le font en regardant la télévision.

Source : Cnesco, Enquête « École et citoyenneté » 2018.

Bien que les RSN soient souvent mis au cœur des *sources d'information utilisées par les élèves*, on constate qu'ils sont loin d'être les seuls et que la télévision, que l'on qualifie de média traditionnel, reste très bien positionnée parmi ces sources. Ainsi, elle atteint la première position pour les élèves de troisièmes et la seconde, à un point en-dessous de l'entourage, pour les élèves de terminales. Les RSN apparaissent rapidement, ce qui n'est pas étonnant. Nous voyons bien, grâce à cette infographie, que les élèves utilisent fortement le numérique en général pour accéder à l'information, que ce soit pour les RSN, les vidéos en ligne, les journaux en ligne ou les autres sites web.

L'entourage a lui aussi un rôle important qui met en avant un élément qu'il nous faut prendre en compte : les élèves sont majoritairement mineur.e.s et donc rattaché.e.s à un cercle familial qui semble encore faire autorité quand il s'agit d'accès à l'information. C'est notamment pour cette raison que la notion de pratique informationnelle est plus appropriée que celle d'usage. En effet, le rapport sociologique à l'information, qui se construit entre autres à travers les habitudes informationnelles, et les influences de l'entourage, sont au cœur de cette notion. Nous ne pouvons omettre que les pratiques informationnelles de nos élèves se construisent soit sur le modèle de celles de leur entourage, soit en opposition.

Notre terrain d'étude nous permettra de nous demander si ces chiffres rassemblés par le CNESCO correspondent aux pratiques constatées. De plus, il est bien évidemment essentiel de ne pas oublier les élèves qui ne s'informent pas ou du moins qui se présentent comme tel.le.s. On peut supposer que le rôle de l'entourage sera encore

plus fort pour les élèves dans ce cas. N'oublions pas non plus que les élèves peuvent se penser sans pratiques informationnelles pour la simple raison qu'iels ne parviennent pas à les identifier clairement. Ce qui ne veut pas dire qu'iels n'en ont pas. C'est bien pour cela que nous souhaitons connaître leurs représentations de l'information et de l'accès à l'information, et l'image qu'iels ont d'elleux au cours de ce processus.

1.2. L'engagement

Ce travail de recherche a pour but de nous amener à questionner les pratiques informationnelles des élèves, et précisément celles au sujet du développement durable, afin de savoir si elles influencent l'engagement et le militantisme des lycéen.ne.s en faveur de cette cause. *Le Trésor de la langue française* numérisé définit l'engagement comme une « *participation active, par une option conforme à ses convictions profondes, à la vie sociale, politique, religieuse ou intellectuelle de son temps* ». Ainsi, il s'agit de se mettre en action pour défendre, pour protéger, pour faire entendre, pour valoriser, etc, une cause à laquelle nous sommes attaché.e.s. *Le Robert* précise que s'engager c'est « *s'aventurer, se lancer* », il s'agit donc de sortir de sa zone de confort, de s'intéresser à de nouveaux sujets et de mettre cette volonté de *participation* au service de la cause choisie. Dans notre cas, le développement durable.

1.2.1. L'engagement adolescent

Nous avons décidé de nous pencher sur le sujet de l'engagement, et plus précisément celui des adolescent.e.s. L'adolescence, période que nous avons choisie d'étudier, est à la fois un âge biologique et sociologique (Morin, 2016[15]) en ce qu'il s'exprime physiquement chez les jeunes, mais aussi car il marque une étape quant à leur construction sociale. En effet, la jeunesse peut être vue comme une « *temporalité charnière* » (Lacroix, Lardeu, 2018[16]) marquée par « *des périodes de redéfinition biographique […] où ces temporalités individuelles ouvrent la place à une*

[15] MORIN, Edgar. L'engagement des jeunes. Réseau Canopé [en ligne], 2016, 8'34. Consulté le 3 janvier 2020. URL : https://www.reseau-canope.fr/lengagement-citoyen-chez-les-jeunes/introduction.html

[16] LACROIX, Isabelle, LARDEUX, Laurent. Introduction. Parcours d'engagement de jeunes dans des causes et des pratiques politiques radicales. Agora débats/jeunesses, 2018/3 (N° 80), pp. 41-52. Consulté le 11 novembre 2019. URL : https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/revue-agora-debats-jeunesses-2018-3-page-41.htm

recomposition des perspectives cognitives comme relationnelles chez un individu »[17]. L'adolescence est notamment considérée comme une étape importante au cours de laquelle la vie sociale est bouleversée, mais aussi où ces individus commencent à développer certaines compétences cognitives spécifiques qui les construisent en tant qu'adultes. Pour Jacques Rancière [18], l'adolescence se caractérise par un renouvellement de la place des jeunes au sein de la société du fait de leur *titre* de jeune, mais aussi du fait du *processus d'émancipation* dans lequel iels entrent. C'est une période essentielle qui constitue la création de sa personne *en tant qu'être*. Ainsi, Marie-Rose Moro[19] insiste sur le fait que l'engagement, pour les adolescent.e.s, est un moyen d' « *affirmer des valeurs qui leur sont* propres ». En somme, c'est donc une période d'émancipation, mais aussi de profonds bouleversements. D'ailleurs, l'image d'adolescent.e bouleversé.e par ses hormones leur collent à la peau et continue à pointer du doigt et à stigmatiser ce processus dans lequel iels sont engagé.e.s.

Cependant, depuis quelques années, des chercheur.se.s font le constat que les jeunes s'engagent au sein de la société dont iels font partie et « *l'image tenace d'une jeunesse dépeinte comme dépolitisée ou désidéologisée* »[20] est remise en cause. L'essentiel à retenir est que les modes d'engagement des adolescent.e.s sont renouvelés puisqu'ils s'appuient, entre autres, sur les différents outils numériques, démultipliant les formats possibles d'engagement. « *Oui, eux aussi, comme leurs aînés au même âge, rêvent d'un monde meilleur et sont prêts à s'engager pour le bâtir ! Mais selon des modalités qui leur sont propres, autour de valeurs et de combats qui appartiennent à leur génération*. »[21] Isabelle Gravillon insiste sur le fait que les adolescent.e.s sont engagé.e.s, mais que ces engagements ne s'expriment pas à propos des mêmes sujets et de la même façon que les adolescent.e.s des générations précédentes. En somme, à chaque génération ses combats et ses modes

[17] DUCOL, Benjamin. Devenir jihadiste à l'ère numérique. Une approche processuelle et situationnelle de l'engagement jihadiste au regard du Web. Thèse de doctorat en science politique, Québec (Canada), Université Laval, 2015. Consulté le 3 janvier 2020. URL : https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/25744/1/31398.pdf

[18] RANCIERE, Jacques. Aux bords du politique. Folio, 2004, 272 p. Collection Folio Essais.

[19] GRAVILLON, Isabelle. Comment la jeunesse refait le monde. L'école des parents, 2019/3 (n° 632), pp. 32-38. Consulté le 2 février 2020. URL : https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/revue-l-ecole-des-parents-2019-3-page-32.htm

[20] LACROIX, Isabelle, LARDEUX, Laurent. Introduction. Parcours d'engagement de jeunes dans des causes et des pratiques politiques radicales. Agora débats/jeunesses, 2018/3 (N° 80), pp. 41-52. Consulté le 11 novembre 2019. URL : https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/revue-agora-debats-jeunesses-2018-3-page-41.htm

[21] GRAVILLON, Isabelle. *Idem*.

d'engagement en faveur de ces combats. Pour Anne Muxel[22], il est essentiel que « *la rue ou la toile, mais aussi l'école, délimitent des conditions d'expériences politiques plus spécifiques à la jeunesse* », et surtout à la jeunesse actuelle. En effet, si *l'école* et *la rue* sont des éléments communs à toutes les générations, il semble que *la toile* soit elle plus spécifique aux adolescent.e.s de ces dernières années. Celle-ci, et plus précisément les RSN, « *remplissent de multiples* fonctions » [23], et permettent notamment *une mobilisation rapide*, de remplir le rôle de *lieu de débat* ou de faciliter l'*affili*[ation] *à une communauté*. En somme, ils synthétisent et rassemblent tous les éléments nécessaires à l'engagement. A nous, donc, de déterminer s'ils jouent véritablement un rôle d'incubateur. De ce fait, nous nous intéresserons évidemment à ces trois éléments, *la rue*, *la toile* (plus précisément les RSN) et *l'école*, pour mettre en exergue les différents types d'engagements mis en place par nos lycéen.ne.s, plus ou moins influencés par tel ou tel élément, et tenter de dessiner un panel complet et précis.

1.2.2. L'engagement des lycéen.ne.s depuis 2018

En 2018, le CNESCO a publié une étude, *Engagements citoyens des lycéens*[24] qui a interrogé des élèves de terminale pour mettre au jour leurs engagements ou non-engagements. Cette étude est d'une très grande richesse et nous apporte énormément d'éléments, de surcroît récents, sur lesquels nous allons nous appuyer. Tout d'abord, retenons que la France est un *grand pays d'éducation à la citoyenneté*, qui aborde ce sujet avec ses élèves le plus tôt (à l'âge de six ans) parmi tous les pays de l'OCDE et ce durant le plus d'années (douze ans). Pour autant, la vie civique des élèves français.e.s est très limitée et iels ont développé une forte méfiance vis-à-vis du système démocratique. Plus précisément, 25% des élèves de terminales interrogé.e.s n'ont pas ou peu confiance dans ce système démocratique, et ce malgré les longues années d'éducation à la citoyenneté reçue à l'école. Pourtant, Colin Robineau[25] insiste

[22] MUXEL, Anne (dir.). La Politique au fil de l'âge. Presses de Sciences Po, 2011, 312p. Collection Académique.

[23] GRAVILLON, Isabelle. *Idem*.

[24] CNESCO. Engagements citoyens des lycéens : enquête nationale réalisée par le CNESCO. Rapport scientifique. CNESCO, septembre 2018, 104p. Consulté le 2 janvier 2020. URL : https://www.cnesco.fr/fr/engagements-citoyens/

[25] ROBINEAU, Colin. S'engager corps et âme. Socialisations secondaires et modes de production du militant « autonome ». Agora débats/jeunesses, 2018/3 (N° 80), pp. 53 à 59. Consulté le 11 novembre 2019. URL : https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/revue-agora-debats-jeunesses-2018-3-page-53.htm

sur le fait que l'engagement dépend de l'environnement scolaire qui peut être un « *combustible de l'engagement* ». Nous tenterons donc de vérifier cette affirmation sur notre terrain d'étude et de chercher à savoir qui sont les élèves appartenant aux 25% de méfiant.e.s et qui sont les 75% autres.

Mais le CNESCO pointe un élément essentiel, à savoir qu'en parallèle de cette méfiance, 40% des élèves ont une expérience d'engagement associatif, que ce soit dans l'humanitaire ou dans la défense de l'environnement. Le pourcentage est assez important pour nous permettre d'indiquer que de nombreux.ses élèves ont une expérience engagée. De plus, iels sont un certain nombre à revendiquer une volonté d'*engagements revendicatifs ponctuels et non-affiliés*, citant notamment la signature de pétitions (71%), les manifestations (62%) ou le *boycott* de produits (58%).

Les lycéen.ne.s semblent ainsi avoir une expérience militante de l'engagement, c'est-à-dire qu'iels « *agi*[ssent]*, lutte*[nt] *sans violence en s'efforçant de rallier autrui à [leurs] convictions* »[26] tout cela dans le but de « *défendre une cause* »[27]. En effet, les manifestations et les *boycott* sont des expressions revendicatrices non-violentes, tandis que la signature de pétitions a pour but de convaincre le plus de personnes de s'engager en faveur de la cause défendue. Comme nous le disions précédemment, les élèves peinent à croire au système démocratique actuel, ce qui peut expliquer leur volonté d'engagement, comme une envie de renouvellement et surtout comme une façon de trouver sa place au sein de la société qui les entoure. Rappelons aussi que les lycéen.ne.s auxquel.le.s nous nous intéressons sont encore dans la période de l'adolescence et que ces modes d'engagement participent à leur construction sociale. De ce fait, leur engagement est coloré d'une « *nuance* d'opposition » afin de « *s'autonomiser et* [d']*acquérir leur liberté de* pensée »[28]. C'est un moment où leurs rapports avec les adultes sont autres, voire absents. Il est ainsi inévitable de souligner que s'engager, c'est se responsabiliser et participer à sa construction en tant qu'adulte. Nos élèves peuvent très bien choisir de défendre une cause, elle-même défendue par leur entourage. Mais peut-être choisiront-iels d'autres modes d'engagement, d'autres moyens de communiquer à ce sujet, etc. En somme, il s'agit de moments d'égoïsmes

[26] REY, Alain, REY-DEBOVE, Josette (dir.). Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Dictionnaires Le Robert, 1985, Paris.

[27] REY, Alain, REY-DEBOVE, Josette (dir.). *Idem*.

[28] GRAVILLON, Isabelle. *Idem*.

utiles qui servent nos élèves pour prendre confiance en elleux et se positionner au sein de la société dont iels seront les adultes de demain.

Malheureusement, 60% d'entre elleux ont une confiance modérée dans leur capacité à participer à ce système et 4% refusent tout engagement futur. Il nous appartient donc de vérifier si l'engagement militant des élèves est véritablement un moyen de se créer en tant qu'individu au sein d'une société démocratique ou s'il s'agit d'un biais pour agir sans participer au système, comme le *boycott* qui est une des expressions de rejet du capitalisme.

1.3. Le développement durable

Bien que l'alarme climatique ait été tirée depuis les années soixante-dix, le sujet n'a jamais été aussi présent que ces derniers temps. Nos élèves, bien que jeunes encore, semblent prendre la pleine mesure du problème et vouloir s'engager avec détermination dans la défense de l'environnement.

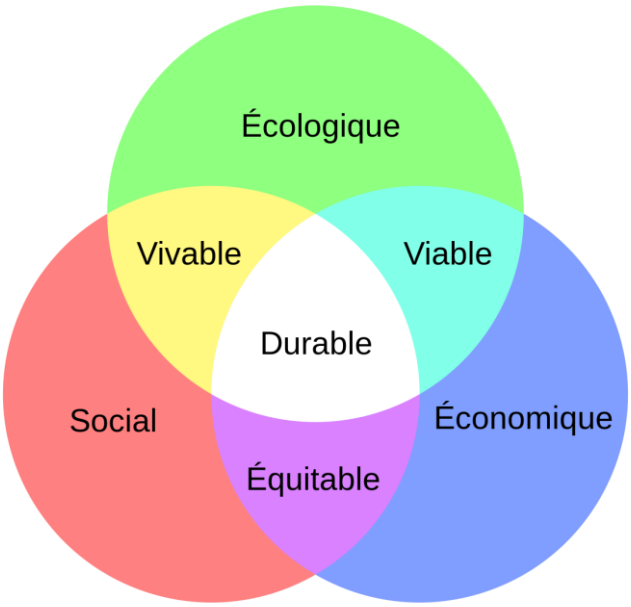
1.3.1. Définition

En 1992, le sommet de Rio, le troisième sommet de la Terre depuis 1972[29] a défini trois piliers qui ont été mis au cœur de la notion de développement durable. En effet, il s'agit d' « *un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs* »[30]. Cette notion de durabilité à l'attention des générations futures tout en permettant aux générations actuelles de vivre décemment se concentre donc autour d'un développement économique efficace, socialement équitable et écologique. L'agencement d'une situation avec une autre donne un certain état, mais c'est bien évidemment l'agencement des trois piliers qui permet d'atteindre la durabilité. Un développement viable n'est pas souhaitable, ni un développement équitable ou vivable. C'est bien les trois à la fois que le développement durable cherche à atteindre,

[29] Sommet de la terre. Wikipédia [en ligne]. Consulté le 5 janvier 2020. URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Sommet_de_la_Terre

[30] BRUNDTLAND, Gro Harlem (dir.). Rapport (Brundtland) de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations unies, 1987. Consulté le 4 janvier 2020. URL : https://www.diplomatie.gouv.fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf

pointant ainsi du doigt l'aspect protéiforme de cette définition et les différents éléments qu'elle met en tension au sein de nos sociétés.



Source : Wikipédia, « développement durable ». URL : https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/0e/Sch%C3%A9ma_du_d%C3%A9veloppement_durable.svg/1200px-Sch%C3%A9ma_du_d%C3%A9veloppement_durable.svg.png

Depuis maintenant quelques années, la notion de développement durable est remise en cause et présentée comme dépassée[31]. En effet, on lui reproche de n'être qu'une théorie pour soutenir une croissance économique à long terme, encourageant donc à consommer toujours plus. Selon les différentes critiques, il apparaît que l'aspect social nécessaire à une véritable mise en place du développement durable est loin d'être au cœur des préoccupations. Surtout, on critique cette théorie de *greenwashing*, à savoir permettre un développement économique dévastateur pour l'environnement tout en cherchant à le verdir par des actions ponctuelles et minimes qui suffisent à donner l'impression que ces actions économiques ont pour but essentiel l'écologie.

Bien que ces critiques soient relativement récentes, une notion est apparue dès les années soixante-dix pour montrer que le chemin du développement durable n'était pas le plus propice pour l'écologie et les populations : la *décroissance.* Cette théorie a été

[31] RODHAIN, Florence. Changer les mots à défaut de soigner les maux ? Critique du développement durable. Revue française de gestion, Lavoisier, 2007, pp. 203-209. Consulté le 2 mai 2020. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00834024v2/document

mise en avant comme réponse aux problèmes environnementaux et ce plus efficacement que le développement durable. André Gorz le premier a employé ce terme pour défendre un système économique et climatique dans lequel il avait confiance :

« *Il est impossible d'éviter une catastrophe climatique sans rompre radicalement avec les méthodes et la logique économique qui y mènent depuis cent cinquante ans. […] La décroissance est donc un impératif de survie. Mais elle suppose une autre économie, un autre style de vie, une autre civilisation, d'autres rapports sociaux.* »[32]

Face à ces évolutions, nous prendrons le temps d'étudier le rapport des élèves à ces notions et de les questionner à leur sujet. En effet, la notion de développement durable reste celle utilisée au sein de l'Education nationale, mais bien d'autres termes ont vu le jour, que ce soit le changement climatique, le réchauffement climatique, la crise climatique, la protection de l'environnement… En fonction des niveaux d'engagement des élèves, certain.e.s seront sûrement plus informé.e.s au sujet du panel de termes existants et de leur emploi.

Puisque notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre scolaire, nous faisons le choix de privilégier le terme de développement durable, qui correspond, comme nous venons de l'indiquer, à une des « éducations à ». En effet, ce terme recouvre un ensemble de réalités et de mises en place concrètes au sein des établissements scolaires, qui se sont faites au fur et à mesure des années. Cependant, le développement durable étant une façon de protéger l'environnement et les populations des dérèglements climatiques que nous connaissons, il nous faut employer d'autres termes afin de pointer ces causes et effets. Aussi, nous utiliserons les termes dérèglement climatique, changement climatique et réchauffement climatique. Bien que les noms soient différents, ils ont tous la même signification : par rapport à des habitudes climatiques et environnementales mesurées depuis des siècles, nous constatons depuis les années soixante-dix que les températures moyennes à la surface du globe augmentent. Cela entraîne, entre autres choses, des dérèglements massifs touchant la faune et la flore mais aussi notre environnement au sens large du terme, mettant en péril la survie de la biodiversité, du vivant, des êtres humains, etc. Notre exposé n'ayant pas pour but l'étude du développement durable à proprement parler, nous n'irons pas plus loin. L'essentiel étant de comprendre que l'on

[32] GORZ, André. Ecologica. Editions Galilée, janvier 2008 [posthume], 158 p. Collection Débats.

ne peut évoquer les façons de se prémunir du changement climatique sans l'aborder un minimum et chercher à savoir si les élèves comprennent ce que cela recouvre. De plus, nous ne cherchons pas, ici, à remettre en cause la notion de développement durable et à discuter l'emploi de ce terme. Nous considérons qu'elle a une valeur et une signification au sein de l'Education nationale qui lui donnent donc une certaine légitimité. Nous avons indiqué qu'elle était soumise à des critiques, mais nous n'approfondirons pas celles-ci. Si les élèves veulent la remettre en question, leurs remarques seront entendues et discutées avec elleux puisque leurs réflexions sur un sujet de ce type font partie d'un processus d'engagement et ont certainement été nourries par leurs pratiques informationnelles.

1.3.2. Le développement durable sein du système scolaire français : l'éducation au développement durable

Cette notion de développement durable a été adoptée et appliquée au sein de l'Education nationale, notamment à travers le dispositif d'éducation au développement durable. C'est en 2004[33] qu'un premier plan triennal est mis en place. Le but est d'inclure dans les disciplines des éléments d'EDD. La première matière concernée a été les sciences de la vie et de la terre, puis l'histoire-géographie. Le plan se poursuit en 2005 en touchant cette fois les enseignements de mathématiques, puis de sciences physiques et de chimie. Alors que l'implantation dans les disciplines commencent à se faire, obligeant les professeur.e.s à repenser leurs enseignements, le premier plan triennal est suivi par un second, mis en place en 2007, jusqu'en 2010. C'est à ce moment que, véritablement, l'EDD est devenue ce qu'elle est aujourd'hui, cherchant à renforcer l'éducation des élèves, en privilégiant notamment le travail et les apprentissages *via* des projets et en assurant la formation des professeur.e.s et des personnel.le.s. L'année 2011 voit la mise en place du troisième plan triennal, suivie, en 2015, par un quatrième. Cette démarche de formation, à la fois du citoyen ou de la citoyenne en devenir et de l'élève en situation d'apprentissage, a donc été fermement inscrite dans le cadre des « éducations à »[34] et s'est répercutée dans tous les programmes disciplinaires au fur et à mesure des années. De ce fait, une formation des enseignant.e.s à ces thématiques a aussi été mise en place afin qu'iels puissent assurer la formation des élèves. En parallèle de ces changements, les instances

[33] Les différents textes officiels du ministère de l'Education nationale sont à retrouver en médiagraphie.

[34] Les « éducations à » correspondent à : l'éducation au développement durable, l'éducation aux médias et à l'information, l'éducation artistique et culturelle, l'éducation à la sexualité et à la vie affective et l'éducation à la santé.

internationales, européennes, nationales, régionales, académiques, etc, ont été mobilisées afin de soutenir les établissements scolaires, notamment *via* le travail en partenariat.

En septembre 2019, le Ministère de l'Education nationale a réaffirmé sa volonté d'ancrer l'EDD au sein de l'école par le biais d'une circulaire. Cette dernière insiste notamment sur l'engagement lycéen, avec une véritable volonté de mobiliser les élèves en les encourageant à se positionner et à se mettre en avant pour cette cause. La prise de position ministérielle répond à la demande des lycéen.ne.s formulée à travers les marches pour le climat lors des vendredis de grève de l'année 2018-2019, à savoir que le gouvernement, et surtout l'École, soient plus fortement présentes dans cette voie.

En voulant rendre *les élèves acteur.trice.s du développement durable*, le ministère a souhaité que le dispositif des éco-délégués soit généralisé dans tout le pays. Par cette nouvelle élection, appartenant entièrement aux élèves, iels choisissent, au sein de leur classe, des camarades qui auront pour mission de coordonner et de sensibiliser chacun.e.s aux questions liées au développement durable. Finalement, il s'agit de donner ici du pouvoir décisionnaire et persuasif à nos élèves en les rendant responsables vis-à-vis de leurs camarades. L'Ecole se charge donc de la formation disciplinaire des élèves, mais le ministère a compris, sûrement grâce à ces périodes de grève, que donner la parole aux adolescent.e.s pour s'adresser aux adolescent.e.s étaient le moyen le plus efficace afin de les sensibiliser à ces questions.

En soutien à ce nouveau dispositif, *huit mesures pour l'éducation au développement durable*[35] ont été présentées à la rentrée, comme une synthèse de tout ce sur quoi l'École peut et doit s'engager pour former les élèves. Elles regroupent à la fois le fait que l'École doit devenir un des endroits privilégiés pour parler du développement durable en consacrant notamment du temps à l'enseignement et à l'étude de concepts théoriques précis, mais aussi en permettant aux élèves de se saisir de ces questions, en reconnaissant leur rôle et leur implication. Nous verrons si ces nouvelles réformes ont un impact au sein de notre contexte d'étude, dans quelle mesure les élèves trouvent une place afin de s'exprimer, d'agir, de responsabiliser leurs camarades, …

1.3.3. L'engagement des lycéen.ne.s en faveur du développement durable

Notre travail de recherche souhaite mettre en tension les notions de pratiques informationnelles, de développement durable et d'engagement. Nous cherchons à

[35] Cf. Annexe n°1

savoir de quelle manière nos élèves s'engagent pour le développement durable et, s'iels ne s'engagent pas, pourquoi. Le sentiment d'engagement, comme nous l'avons déjà dit, est un sentiment subjectif. Ainsi, des élèves peuvent se sentir engagé.e.s alors qu'iels ne font que lire des articles et ne mettent rien en œuvre dans leur vie quotidienne pour changer leur mode de consommation et, par exemple, réduire la quantité de plastique qu'iels utilisent. D'autres se sentent sûrement très peu engagé.e.s alors qu'iels manifestent, ont changé leurs habitudes de consommation et de déplacement, …

Nous décidons de considérer, en lien avec la définition que nous avons donnée, qu'une personne est engagée en faveur du développement durable à partir du moment où elle fait preuve d'une *participation active*. De ce fait, si des élèves ne font preuve d'aucun intérêt pour le sujet, impliquant qu'iels ne s'informent pas, ne modifient pas leurs habitudes et ne se sentent pas concerné.e.s, nous jugerons qu'iels ne sont pas engagé.e.s.

Dans d'autres cas, si les élèves s'informent uniquement, sans réutiliser ce qu'iels apprennent pour *convaincre* d'autres personnes du bien fondé de cet engagement, sans participer à des manifestations ou sans changer leur mode de vie, nous les qualifierons de peu engagé.e.s.

Quant aux élèves qui, à la fois s'informent, changent leur mode de vie – que ce soit la façon dont iels se déplacent, leur alimentation, les produits cosmétiques utilisés, la façon de consommer – et qui manifestent ou participent à une quelconque vie associative en faveur du développement durable, iels seront considéré.e.s comme très engagé.e.s.

Pour celles et ceux qui occuperont l'espace intermédiaire du classement, à savoir les personnes engagées, nous aurons à cœur de regarder si les petites actions qu'iels font sont similaires ou non. En effet, nous voulons savoir si du fait de leur genre, âge, orientation scolaire, milieu familial, etc, leur engagement et leurs actions sont conditionnées d'une façon spécifique. Si ces facteurs ont un impact sur l'engagement des élèves, ce sera sûrement grâce à cet échantillon d'élèves intermédiaires que nous pourrons le voir le plus distinctement. Bien sûr, il sera aussi intéressant de se demander si le niveau d'engagement des élèves correspond à celui de leur famille, de leurs ami.e.s ou de leurs proches de façon générale. Puisque les élèves sont en pleine construction de leur identité propre, notre attention se portera sur l'environnement dans lequel iels évoluent afin de savoir s'iels sont dans un processus de reproduction ou d'émancipation par rapport à leur entourage.

2. Méthodologie et théories de recherche

Bien avant ma prise de poste, le développement durable était un sujet qui m'intéressait énormément. La volonté de travailler sur cette thématique répondait donc à un intérêt personnel quant aux questions climatiques. De plus, la dernière circulaire concernant ces questions (du 27 août 2019), a ancré l'importance qu'il fallait donner aux questions liée à l'EDD et ce peu importe le contexte d'étude. L'engagement et l'engouement qu'avaient rencontrés les vendredis de grève de l'année précédente ont été impressionnants et l'envie d'en comprendre les mécanismes de fonctionnement était forte. Les notions d'engagement lycéen ou de militantisme lycéen étaient de plus en plus présentes sans pour autant être définies et devenir claires. L'articulation entre ces deux thématiques a donc commencé à se faire. En tant que professeure documentaliste (stagiaire), les pratiques informationnelles sont au cœur de nos préoccupations et j'ai voulu savoir si elles pouvaient avoir une influence sur l'engagement des élèves en faveur du développement durable. Finalement, il s'avère que ce sujet est donc assez ouvert pour s'adapter à chaque contexte d'étude et que cela a, d'autant plus, été très intéressant à mener dans le cadre de mon lycée de stage.

2.1. Présentation du contexte d'étude

Le lycée général et technologique Sud des Landes, à Saint-Vincent-de-Tyrosse, compte 1296 élèves, dont certain.e.s sont accueilli.e.s au sein de l'internat. Pour la classe de terminale, le lycée propose les filières S, L et ES, pour la voie générale, et la filière STMG, avec le choix entre les options Mercatique, Gestion et finance et Ressources humaines et communication, ce dès la classe de première. Bien évidemment, les classes de seconde et de première sont actuellement en pleine restructuration suite à la mise en place de la réforme du lycée à la rentrée 2019.

Bien que Saint-Vincent-de-Tyrosse soit une petite ville, le lycée a tout de même une aura assez importante. En effet, il est le seul établissement à accueillir des élèves pour leurs trois dernières années de secondaire dans un rayon de dix kilomètres. On trouve, dans la ville, trois infrastructures majeures auxquelles les élèves ont accès, que ce soit dans le cadre privé ou lors de projets menés par les équipes

pédagogiques, à savoir la bibliothèque, le cinéma – acteur engagé avec le lycée dans le cadre du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma en Nouvelle-Aquitaine[36] - et enfin, Pôle Sud, centre de formations musicales.

Malgré cette richesse, Saint-Vincent-de-Tyrosse reste une petite commune assez éloignée des grandes villes les plus proches, à savoir Dax (25kms) et Bayonne (30kms). Cette situation peut être pénalisante puisque l'affrètement d'un bus pour amener les élèves coûte cher et freine, malheureusement, la mise en place de projets qui nécessiteraient des déplacements. De plus, au cours de discussions avec des élèves, j'ai pu constater que cette distance a eu des impacts lors des vendredis de grève que nous mentionnions précédemment. Tout d'abord, Saint-Vincent-de-Tyrosse a été peu mobilisée et le nombre de manifestant.e.s a été faible, cela étant lié à la taille, assez petite, de la ville, et au nombre d'habitant.e.s, assez bas. Les lycéen.ne.s étaient finalement seul.e.s pour enclencher le mouvement de revendication et celui-ci n'a pas connu un franc succès. Dans un deuxième temps, les élèves ont voulu se rendre à Dax ou Bayonne, grandes villes bien plus mobilisées, mais la question des transports a rapidement été un frein et le mouvement de mobilisation a pris fin faute de solution pour les élèves qui souhaitaient s'engager. De ce fait, bien que nous nous intéressons à l'engagement des élèves dans le cadre du développement durable, il ne sera nullement fait mention des vendredis de grève à Saint-Vincent-de-Tyrosse, ceux-ci ayant été *de facto* inexistants.

Malgré la forte demande des élèves de voir l'EDD prendre plus de place au sein de l'établissement, très peu d'actions sont mises en place. Seul.e.s quelques professeur.e.s isolé.e.s décident d'orienter de façon plus importante leurs enseignements ou les temps de vie scolaire autour des questions climatiques et environnementales. De plus, le dispositif des éco-délégués n'a pas été mis en place cette année, par choix de l'équipe de direction et de vie scolaire. Les élèves n'ont donc pas été sensibilisé.e.s à ce nouveau rôle qui peut leur revenir, sur la base du volontariat. Nous avons tenté de nous inclure dans ce dispositif, mais notre présence à mi-temps nous a compliqué la tâche et nous n'avons pas été réellement appuyé.e.s. Toutes ces actions sont cependant renforcées par la volonté du chef d'établissement, nouvellement arrivé, de faire labelliser le lycée en E3D dans les années à venir. Cette

[36]Agence Livre, Cinéma & Audiovisuel en Nouvelle-Aquitaine [en ligne]. URL : http://ecla.aquitaine.fr/Publics-et-territoires/Education-artistique-au-cinema-et-a-l-audiovisuel/Temps-scolaire/Lyceens-et-apprentis-au-cinema-en-Nouvelle-Aquitaine-Academie-de-Bordeaux-2019-2020#fragment-1

annonce a été faite lors de la journée de pré-rentrée, en août 2019, et a donc donné une certaine dynamique à celleux qui voulaient s'inscrire dedans, moi y compris.

Afin de répondre à l'envie des élèves de voir le sujet prendre plus de place au sein du lycée et afin de m'offrir un espace d'observation privilégié, j'ai décidé de créer un club d'EDD (Eco Tyty). Ce club se réunit tous les lundis, sur le temps de la pause méridienne. Il est *a priori* composé d'élèves très engagé.e.s puisqu'iels ont volontairement décidé de s'y inscrire. Nous espérions pouvoir interroger certain.e.s d'entre elleux afin de dessiner un profil plus précis du.de la lycéen.ne engagé.e, voire très engagé.e, mais du fait de la période de confinement, cela n'a pas été possible (nous reviendrons en détails sur cette situation). Le club a permis la mise en place de quelques actions au sein de l'établissement, comme la collecte du matériel d'écriture usagé afin qu'il soit recyclé et permette le financement de la recherche médicale concernant les neurofibromatoses et Recklinghausen[37]. Peu de temps avant le confinement, un projet de friperie était en train de se mettre en place, qui, nous l'espérons, pourra être reconduit l'année prochaine. Nous sommes aussi entré.e.s en contact avec des entreprises qui recyclent les mégots afin qu'elles récupèrent ceux du lycée pour les valoriser. Enfin, un compte Instagram (*@ecotyty*) a été créé : il est alimenté trois fois par semaine, selon trois rubriques distinctes. Tout d'abord, il y a *Parlons peu, parlons chiffres !* qui traite de sujets ayant trait au développement durable afin d'amener les personnes qui suivent le compte à s'interroger. Pour cela, des données chiffrées et probantes sont fournies afin d'alimenter la réflexion. On trouve ensuite *A table !* qui propose des recettes végétariennes afin d'aider tout un chacun à réduire sa consommation de produits carnés. Puis *Ma maison et moi !* qui permet, grâce à des tutos, de réaliser des produits cosmétiques ou d'entretien qui afin de remplacer les produits conventionnels et extrêmement polluants. Le compte rencontre un certain succès, plutôt satisfaisant après quelques mois d'existence seulement – il a été lancé au retour des vacances de Noël. Les élèves sont forces de proposition pour les sujets traités et se sentent valorisé.e.s puisqu'au cœur de la démarche cherchant à informer leurs camarades.

[37] Association Neurofibromatoses et Recklinghausen France [en ligne]. URL : https://www.anrfrance.fr/page/240949-accueil

2.2. Hypothèses et objectifs de recherche

Au cours des premières semaines d'observation au sein de l'établissement, nos hypothèses de recherche se sont affinées et précisées. Un des premiers éléments que nous souhaitions vérifier concernaient bien évidemment les pratiques informationnelles des élèves, qui sont au cœur de notre sujet. En effet, nous voulons confirmer, ou non, que les lycéen.ne.s s'informent en priorité sur les RSN et plus précisément sur Instagram. Nous avons déjà pu remarquer, en observant les élèves présent.e.s au CDI, que c'est un RSN qu'iels utilisent énormément et qu'iels consultent, globalement, de façon très récurrente. Il s'agira de vérifier s'iels s'informent réellement *via* cette application à travers une stratégie réfléchie et mise en place par elleux-mêmes.

Si Instagram est une réelle source d'informations pour les élèves, nous supposons qu'il est rare que l'application et les personnes influentes qui sont présentes dessus soient la cause de leur engagement en faveur du développement durable. De ce fait, nous supposons que les élèves engagé.e.s pour le climat sont motivé.e.s par leur entourage, que ce soit leurs parents, leurs ami.e.s, ou leurs proches de façon générale et que ce sont elleux qui agissent comme source de motivation première.

En parallèle de l'hypothèse que nous venons de mentionner, nous partons du principe que les élèves, une fois qu'iels sont dans une volonté d'engagement motivée par leurs proches, s'abonnent à des comptes qui traitent de la question climatique. Ces lycéen.ne.s sont entré.e.s dans une démarche d'information pour répondre à un besoin qui est né de leurs rapports avec l'entourage influent et tentent de résoudre ce besoin *via* des comptes spécifiques qui traitent du développement durable.

Enfin, nous savons que les élèves de Saint-Vincent-de-Tyrosse ne peuvent pas participer aux mouvements nationaux et/ou internationaux pour plusieurs raisons que nous listons sans ordre précis : iels sont mineur.e.s, iels n'ont pas le permis de conduire donc iels dépendent de leurs parents (ou d'autres personnes) pour se déplacer, les transports en commun sont peu réguliers à Saint-Vincent-de-Tyrosse, plus précisément ceux pour aller à Dax et Bayonne. Ces éléments ont été vérifiés, que ce soit par nos connaissances de la ville ou par des échanges avec les élèves. Aussi, nous posons le postulat suivant : puisque les élèves ont des difficultés à agir concrètement à Saint-Vincent-de-Tyrosse en tant que lycéen.ne.s, iels agissent dans leur quotidien, à la maison, ou en cherchant à mobiliser leurs enseignant.e.s afin que des projets d'EDD voient le jour au sein du lycée.

Ces différentes hypothèses ont été un fil rouge tout au long de notre travail. Elles nous ont permis d'orienter nos actions, d'affiner nos choix méthodologiques et d'organiser notre questionnaire d'entretien. Elles nous permettent aussi de balayer les thématiques auxquelles nous nous intéressons à savoir les pratiques informationnelles des élèves, la notion d'engagement lycéen et le rapport que les élèves ont avec le développement durable. Le but est enfin d'articuler ces trois éléments ensemble pour tenter, comme nous l'avons déjà dit, de définir un profil du.de la lycéen.ne militant.e en faveur du climat et de ses pratiques informationnelles. Surtout, nous voulons vérifier si le numérique est bien au cœur de ces dernières et si les RSN sont bien un point de départ de l'engagement.

2.3. Méthodologie de recherche

Pour répondre à nos hypothèses, nous avons jugé utile de mettre en place une méthodologie de recherche en deux phases : une première, quantitative, et une seconde, qualitative. Chacune ayant ses spécificités propres, cela nous permet de recueillir le maximum d'informations et de données afin que nos analyses et conclusions soient les plus précises et possibles.

2.3.1. Phase quantitative : les questionnaires

L'objectif principal de la phase quantitative est de nous permettre de recueillir des données en grand nombre. De ce fait, nous pourrons déjà vérifier dans quelle mesure les hypothèses que nous avons formulées sont fondées. Ensuite, ces données seront aussi utiles pour la construction de notre grille d'entretien, afin de savoir dans quelles directions nous pouvons l'orienter, les points importants à approfondir avec les élèves, les thèmes au sujet desquels nous avons peu de réponses ou au contraire ceux qui rencontrent un grand succès quant au nombre de réponses… En sommes, nous obtiendrons déjà quelques réponses à nos principales questions. En effet, il s'agit pour nous d'avoir un échantillon important qui nous permettra d'appuyer les conclusions que nous tirerons des réponses recueillies. Plus notre échantillon sera grand, plus nos conclusions auront d'intérêt et de valeur puisque nous considérerons qu'elles sont représentatives des pratiques informationnelles des lycéen.ne.s et de leur rapport à l'engagement en faveur du développement durable.

Cette phase quantitative a pris la forme d'un questionnaire[38] développé sur le site libre *Framaforms*[39] que nous avons fait passer auprès de tou.te.s les élèves du lycée, *via* le logiciel de vie scolaire Pronote, afin de recueillir un maximum de réponses. Il est composé de treize questions, majoritairement à choix multiples qui nous permettent d'interroger les élèves sur leurs connaissances liées aux changements climatiques et au développement durable, mais aussi sur leurs pratiques informationnelles, en lien avec ces problématiques. Nous avons souhaité y inclure quelques questions ouvertes afin que les élèves puissent s'exprimer librement et avec leurs propres mots. L'articulation des différentes questions nous permet d'amener les élèves à s'interroger sur la notion d'engagement et notamment sur leur propre degré d'engagement en faveur du développement durable. Cependant, auto-évaluer son engagement en faveur d'une cause est l'expression d'un sentiment subjectif. De plus, nous ne partageons pas forcément tou.te.s la même définition de l'engagement, que ce soit nous vis-à-vis des élèves ou même les élèves entre elleux. Aussi, nous considérons que la seule et unique définition valable dans le cadre de notre travail est celle que nous avons précédemment donnée[40]. De ce fait, même si les réponses des élèves nous apportent de nombreux éléments, celles concernant l'engagement seront à approfondir lors de la phase qualitative afin que tou.te.s nous nous mettions d'accord sur ce que nous entendons par engagement.

2.3.2. Phase qualitative : les entretiens

Dans un second temps, nous aurions voulu procéder à la phase qualitative, qui se serait déroulée sous la forme d'entretiens avec cinq à huit personnes. Une fois les données recueillies au cours de la phase quantitative analysées, nous aurions pu voir dans quelle mesure nos premières hypothèses étaient confirmées, ou non. L'objectif d'une phase qualitative est d'approfondir les données de la phase quantitative qui servent à donner des précisions quant à la façon dont cette deuxième partie doit être conduite. Cependant, étant donné la période de confinement, nous n'avons pas pu mener cette seconde partie du travail. Nous avons tout de même décidé de vous

[38] Cf. Annexe n°2

[39] Site permettant de faire des questionnaires, appartenant à la suite libre Framasoft.

[40] Une « *participation active, par une option conforme à ses convictions profondes, à la vie sociale, politique, religieuse ou intellectuelle de son temps* » (Trésor de la langue française).

détailler la façon dont nous aurions procédé, afin que vous puissiez saisir l'intérêt qu'un tel travail revêtait dans le cadre de notre sujet de recherche.

La phase qualitative aurait pu nous être utile afin de mieux comprendre les réponses des élèves, d'approfondir certaines dynamiques, etc. De ce fait, nous aurions pu accéder plus finement au sentiment d'engagement des élèves et/ou à la perception qu'iels en ont. Cela tout en leur précisant ce que nous entendons par engagement afin qu'iels puissent s'auto-évaluer à nouveau, en fonction de la définition dont nous leur aurions fait part. Le choix avait été fait d'adopter une méthode d'interrogation semi-directive afin de laisser la possibilité aux élèves de s'exprimer le plus librement possible, et ce grâce à vingt-deux questions ouvertes environ[41]. L'intérêt de cette deuxième phase était notamment de vérifier si une politique lycéenne existe bien au sein de notre lycée, si un engagement lycéen est effectif et de définir le.la manifestant.e lycéen.ne en ce qu'iel est encore intégré.e dans le système scolaire secondaire. Nous aurions, pour cela, aimé interroger des élèves avec des profils différents, allant du très engagé.e au pas engagé.e, profitant, entre autres, du vivier d'élèves que le club Eco Tyty nous offre.

De plus, nous savons qu'il est important de se défaire du biais de recherche lors d'un travail tel que le nôtre, à savoir l'image que les interrogé.e.s tentent de renvoyer aux personnes qui les interrogent. Ce biais est important dans les questionnaires puisque les élèves sont seul.e.s pour les remplir et pour décider d'être pleinement honnêtes, ou non. Des entretiens nous auraient permis de nous éloigner de ce biais et d'avoir des réponses, sûrement, plus sincères de la part des élèves. De la sorte, nos conclusions auraient pu être plus fines et nos profils plus proches de la réalité et des agissements – ou non-agissements – de nos élèves. Nous retenons donc que cette deuxième phase est essentielle au sujet que nous avons souhaité traiter et qu'elle est un manque important. Mais nous allons tenter de répondre à nos hypothèses de la façon la plus précise possible grâce aux questionnaires.

2.4. Présentation de l'échantillon et des variables étudiées

2.4.1. Echantillon

Au total, sur une période de dix-neuf jours, nous avons récolté deux cents trente-six réponses, soit un taux de réponse d'environ 18,20% de l'effectif total du

[41] Cf. Annexe n°3

lycée. Le questionnaire a été lancé le 10 février 2020 et nous avons eu un pic de réponses jusqu'au 29 février. Après une première phase de traitement, au cours de laquelle nous avons éliminé les réponses en double, celles de petit.e.s farceur.se.s, etc, notre échantillon se compose finalement de deux cents quinze réponses[42], soit environ 16,60% de l'effectif total du lycée.

Les réponses au questionnaire ont été traitées grâce au logiciel Sphinx. Notre échantillon est composé, à 67,9%, de réponses provenant de filles, à 25,6% provenant de garçons et à 3,3% d'élèves non-binaires. Nous constatons donc bien que la plupart de nos réponses viennent des filles. Il s'agira pour nous de vérifier si cela impacte leurs pratiques informationnelles et leur engagement. Mais aussi si les réponses de nos élèves sont influencées en fonction de leur genre.

En ce qui concerne le niveau, nous avons une représentation à peu près égale des élèves de seconde (39,1%) et de première (32,6%). Ce sont les élèves de terminale qui ont le moins répondu, à 22,3%. De même, nous vérifierons si le niveau d'étude a un impact sur les thématiques auxquelles nous nous intéressons.

2.4.2. Choix des variables

Les variables que nous avons choisies de travailler se basent sur les trois thématiques de notre sujet : développement durable, pratiques informationnelles et engagement. A partir de chacune de ces entrées, nous avons défini des concepts plus précis qui nous permettent de mieux cerner les résultats recueillis. Nos variables, comme nous l'avons déjà dit, ne seront appliquées qu'aux réponses du questionnaire, puisque nous n'avons pas pu mener la phase qualitative de notre recherche.

Au sujet du développement durable, nous cherchons à mesurer les degrés de connaissances théoriques des élèves sur la notion de développement durable et de changement climatique. Pour nous, il est important de savoir si les élèves ont une connaissance de ces notions afin de nous aider à affiner les différents profils d'engagement. Toujours dans cette continuité, nous cherchons aussi à savoir quels sont les rôles tenus par l'École, l'entourage, les proches, etc, dans la construction de ces connaissances. Ce point sera plus difficile à traiter uniquement avec les réponses au questionnaire. Aussi, il est possible qu'il reste en suspens. Enfin, nous voulons

[42] Cf. Annexe n°4

cerner les élèves quant à la notion d'éco-anxiété, ou solastalgie[43], savoir si les changements climatiques les rendent nerveux.ses, ou non. Bien évidemment, pour cette dernière variable, les entretiens auraient été des atouts majeurs puisqu'une telle situation nécessite des discussions et non pas seulement une réponse à un questionnaire.

Pour les pratiques informationnelles, nous avons choisi de nous intéresser plus précisément à la stratégie informationnelle mise en place par les élèves, s'iels s'informent, afin de répondre à leur besoin d'information. Leur rapport au partage d'information est aussi au cœur de nos intérêts : les élèves sont-iels dans une démarche de recueil de l'information, pour elleux seul.e.s, ou la partagent-iels afin que le plus grand nombre y ait accès ? Notre troisième variable en lien avec les pratiques informationnelles des élèves concerne les influences informationnelles, nous les appellerons comme cela, à savoir l'influence que peuvent avoir les proches (quel.le.s qu'iels soient) sur la façon dont les élèves construisent leur rapport à l'information. Bien sûr, nous souhaitons avant tout interroger leur rapport à l'information en lien avec le développement durable et l'engagement en faveur de cette cause. Mais, rappelons que les élèves sont des adolescent.e.s, que leur identité propre est en phase de construction et donc qu'il en est de même de leur rapport à l'information de façon générale. Ainsi, nous obtiendrons peut-être des données concernant leurs pratiques informationnelles globales et non spécifiquement celles concernant le développement durable. Nous jugerons l'usage que nous pourrons en faire afin de répondre à nos hypothèses de recherche.

Dans un troisième temps, nous approfondirons la question de l'engagement lycéen. Pour cela, nous nous intéresserons à la quotidienneté des actions menées par les élèves. En effet, afin de nous permettre de mieux cerner les profils du.de la lycéen.ne engagé.e, il nous importe de savoir s'iels agissent dans leur vie quotidienne, à travers toutes les petites actions que l'on peut mettre en place à la maison, et/ou s'iels agissent de façon plus importante, *via*, par exemple, la participation à des manifestations. La notion d'engagement est aussi liée à la volonté d'inclure les autres dans sa propre lutte. Aussi, nous verrons si les questionnaires nous permettent de voir si les élèves influencent leur entourage sur ces sujets ou si c'est leur entourage qui influence leur engagement. Enfin, c'est bien le sentiment d'engagement que nous

[43] ALBRECHT, Glenn. « Solastalgia » a New Concept in Health and Identity. Philosophy, Activism, Nature, 2005, p. 45.

finirons par questionner. En ce qui concerne ce point, très spécifique, nous nous devons de préciser qu'il ne sera malheureusement pas aussi fourni que si nous avions pu mener des entretiens. Comme nous l'avons déjà dit, le sentiment d'engagement dont nous ont fait part les élèves dans les questionnaires dépend de ce qu'iels ont bien voulu nous dire. Il se peut qu'iels aient voulu répondre ce qu'iels pensaient que nous attendions d'elleux, qu'iels aient donné une image valorisée, et peut-être erronée, etc. Nos conclusions seront donc à évaluer avec le recul nécessaire.

3. Analyse des résultats

3.1. Rapports à l'information sur le développement durable

Le premier élément que nous avons souhaité interroger auprès de nos élèves concerne leurs pratiques informationnelles au sujet du développement durable. En effet, savoir comment iels s'informent et s'iels développent des techniques spécifiques est au cœur de nos interrogations. Finalement, nous nous demandons comment un engagement, précisément en faveur du développement durable, peut se développer au travers des pratiques informationnelles, se renforcer, se partager, …

3.1.1. Démarches d'information sur le développement durable

Nous avons cherché à savoir si le développement durable intéresse les élèves au point qu'iels s'informent sur ce sujet. En effet, depuis le début de notre étude, nous avons pointé le fait que les lycéen.ne.s français.e.s se sont engagé.e.s en faveur de cette cause *via* les vendredis de grève, que cette mobilisation a été importante et qu'elle est donc la preuve d'un grand intérêt, partagé par un nombre important d'élèves. Nous n'avons pas réellement envisagé que des élèves pouvaient n'en avoir que faire de ce sujet, ou du moins qu'iels étaient moins nombreux.ses à s'y intéresser qu'il n'y paraît. Les réponses au questionnaire nous ont donné de premiers éléments. Il s'avère que 69,3% de notre échantillon déclarent s'informer au sujet du développement durable. Nous rappelons que notre question était posée comme suit : *vous informez-vous au sujet du développement durable ?* On pointe donc le fait que les élèves qui répondent *oui* sont dans une démarche volontaire en cherchant à combler un besoin d'information ressenti. Il ne s'agit pas d'information trouvée par

hasard en *traînant* [44] sur les RSN, il s'agit bien d'informations que l'on cherche à avoir, en suivant par exemple tel compte sur Instagram, en s'abonnant à telle page sur Facebook, en regardant telles vidéos de tel youtubeur, etc. Parmi ces élèves qui s'informent (149/215), iels sont, sans surprise majeure, 74% à déclarer que les RSN sont une source d'information pour elleux, la classant dès lors comme leur source principale. Par rapport aux chiffres du CNESCO qui ont nourri notre état de l'art, nous remarquons une certaine similitude. Rappelons-le, en 2018, 71% des élèves de troisième et 84% des élèves de terminale déclarant s'informer le faisaient *via* les réseaux sociaux. L'échantillon d'élèves de Saint-Vincent-de-Tyrosse est donc globalement représentatif des pratiques informationnelles des élèves à l'échelle nationale, pour ce qui concerne les RSN. Nos données confirment ainsi le fait que les adolescent.e.s s'informent majoritairement *via* leurs *smartphones*, en utilisant les différentes applications des RSN.

En ce qui concerne les fréquences, seul.e.s 13,5% des élèves s'informent une à plusieurs fois par jour. Etant donné leur forte présence sur les RSN, nous aurions pu nous attendre à un chiffre bien plus élevé. Cette donnée aurait été particulièrement intéressante à approfondir avec les élèves au cours d'entretiens, notamment afin de savoir si c'est par manque de temps, pour répondre à une stratégie personnelle, par manque d'intérêt, … On peut supposer que le manque de temps est un critère essentiel : entre les longues journées de cours au lycée allant parfois de 8h à 18h et le temps dédié à la réalisation des devoirs une fois rentré.e.s à leur domicile, cette raison ne semble pas pouvoir être exclue. Quoi qu'il en soit, nous ne disposons pas, actuellement, des informations suffisantes pour pouvoir exploiter ce chiffre comme il se doit. En parallèle, 34% des élèves ne s'informent que quelques fois par semaine. Cette donnée répond-elle à une stratégie définie avec, par exemple, la mise en place de créneaux dédiés à la recherche d'information sur les sujets qui leur sont chers ? Nous pouvons imaginer de nombreuses explications à ce chiffre relativement important, mais sans pouvoir y répondre. Cette donnée aurait pu être mieux comprise grâce à des entretiens réalisés avec les élèves.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons affirmer que le développement durable est un sujet qui suscite la curiosité de nos élèves puisqu'iels sont donc 47,5% de l'échantillon à s'y

[44] Traduction du terme *hangout*.
boyd, danah. Social Network Sites as Networked Publics.Affordances, Dynamics, and Implications. *In* PAPACHARISSI, Zizi. A Networked Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites, 2010, pp. 39-58. Consulté le 8 mai 2020. URL : https://www.danah.org/papers/2010/SNSasNetworkedPublics.pdf

intéresser au moins une fois par semaine. Les RSN sont leur principale source d'information, proposant donc du contenu à même de répondre à leurs interrogations.

3.1.2. La place de la télévision et d'Instagram

Un des deux éléments surprenants qui ressortent de notre étude est la place de la télévision. Nous avions déjà insisté sur le fait que ce média est à prendre en compte dans les pratiques informationnelles des lycéen.ne.s puisque les élèves vivent encore chez leurs parents. Ainsi, en 2019, la télévision est restée le premier média au sein des foyers, avec 71% des Français.e.s[45] qui déclarent y recourir pour accéder à l'information. Inévitablement, nos élèves sont donc en contact avec les journaux télévisés et/ou les chaînes d'information en continu. L'enquête du CNESCO, en 2018, avait elle aussi fourni des données allant dans ce sens, à savoir que 92% des élèves de troisième et 89% des élèves de terminale déclarant s'informer le faisaient grâce à la télévision, faisant de celle-ci le premier média d'information pour nos élèves.

En cela, notre échantillon se distingue de l'enquête du CNESCO puisqu'il ressort que seulement 32,9% des élèves s'informent par le biais de la télévision sur le thème du développement durable. Cette forte différence est extrêmement intéressante et nous pousse à nous poser plusieurs questions. Tout d'abord, en nous fiant aux chiffres du CNESCO et du rapport Reuters, nous pouvons affirmer que la télévision est sûrement présente dans les foyers de nos élèves et qu'elle y tient un rôle essentiel. De ce fait, soit les élèves, par un choix personnel, ne la consultent pas et il est donc normal qu'elle ne soit pas citée dans les différents médias auxquels iels recourent ; soit, on peut supposer qu'étant donné la place importante qu'occupe la télévision dans les foyers français, iels ne pensent même pas à la citer. On peut par exemple imaginer un foyer au sein duquel la télévision est constamment allumée : le flot d'informations est sans arrêt et nous sommes donc constamment en contact avec. Le simple fait d'être de passage dans la pièce suffit pour retenir des informations. Nous l'avons déjà dit : puisque les élèves n'en sont qu'aux prémices de la construction de leurs pratiques informationnelles, il est possible qu'iels ne parviennent pas forcément à définir ce qu'elles recouvrent, on peut supposer que la télévision, puisqu'omniprésente dans les foyers, en fait partie. Cette hypothèse serait bien évidemment à confirmer et ne peut, à

[45] NEWMAN, Nic (dir.). Reuters Institute Digital News Report 2019. Digital News Report [en ligne], 2019, 156p. Consulté le 8 mai 2020. URL : https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_1.pdf

ce jour, n'être considérée que comme telle faute de données probantes apportées par des entretiens.

Le second élément surprenant que nous avons remarqué au moment de l'analyse des données est la place d'Instagram parmi les RSN cités par les élèves. Dans nos hypothèses de recherche, nous avions mentionné le fait que les lycéen.ne.s s'informent sur les RSN et essentiellement *via* Instagram. Comme indiqué précédemment, 74% des élèves déclarent s'informer sur le développement durable par le biais des RSN. Or, parmi ces réponses, 55% des lycéen.ne.s s'informent par les RSN et 19% par Instagram. La question se pose de savoir s'il y a une distinction volontaire entre RSN et Instagram. Malheureusement, nos données ne nous permettent pas de répondre précisément à cette interrogation. En effet, comment peut-on savoir si les 55% qui ont mentionné les RSN, et non explicitement Instagram, comprennent ce dernier dans l'ensemble des RSN qu'iels utilisent ou s'il en est absent ? C'est, encore une fois, une situation que les entretiens nous auraient sûrement permis d'éclaircir. De plus, bien que 19% des élèves de notre échantillon aient précisément et uniquement mentionné Instagram, ce chiffre n'est pas assez important pour que nous insistions sur l'importance que revêt ce RSN dans les pratiques informationnelles de nos élèves. Nous pouvons confirmer que les RSN sont essentiel au processus informationnel des lycéen.ne.s, notamment en ce qui concerne le sujet du développement durable. Mais nous ne pouvons pas dire si Instagram en est un particulièrement mobilisé quant à cette thématique.

Ces conclusions nous permettent cependant d'appuyer celles formulées par le CREDOC au sujet de la multiplicité des médias mobilisée par les élèves à travers une « *approche « multi-usage »* » et ce dans le but de combler leur besoin d'information. Nous avons constaté, en réponse à la question six de notre questionnaire, qui demandait aux élèves quels médias iels utilisent pour s'informer sur le développement durable, que nombre d'entre elleux en ont cité plus d'un. Plus de 42% des élèves de l'échantillon ont ainsi indiqué utiliser quatre médias ou plus et seulement 8,2% n'en utiliser qu'un. De la sorte, nous voyons bien que les pratiques informationnelles des élèves sont caractérisées par leur aspect changeant, mais aussi pluriel, et qu'iels sont capables de passer d'un média à un autre sans éprouver de difficultés, multipliant donc leur rapport à l'information et leur maîtrise de différents outils.

3.1.3. Ne pas s'informer

Bien que nous ayons insisté sur le fait que beaucoup de nos élèves s'informent au sujet du développement durable, il y a tout de même 30,7% de notre échantillon qui a déclaré ne pas s'informer sur ce sujet. Tout comme nous indiquions que s'informer était un choix, une stratégie mise en place, ne pas s'informer est tout autant un choix défendu par les élèves. Est-ce le sujet qui induit ce fort pourcentage ? Il ne semble pas entrer en jeu dans le cadre de notre travail. En effet, si nous reprenons les chiffres du CNESCO déjà cités, il apparaissait, en 2018, que 46% des élèves de troisième et 32% des élèves de terminale ne s'informaient pas, quel que soit le sujet. La proximité entre les 32% des élèves de terminale et les 30,7% des élèves de notre échantillon est assez frappante pour que nous nous arrêtions un instant sur ces données. Il semblerait, en nous fiant à ces chiffres, que le thème du développement durable n'est pas un frein au processus informationnel des élèves mais que c'est une absence de volonté plus globale d'entrer en contact avec l'information qu'exprime ce refus. Sur les soixante-six élèves qui ont indiqué ne pas s'informer, quarante d'entre elleux ont pris le temps de nous expliquer pourquoi[46]. Globalement, il ressort trois raisons expliquant ce manque d'intérêt pour le développement durable. Puisque cette question était ouverte, nous allons citer quelques réponses des élèves qui appuieront nos conclusions.

Tout d'abord, on apprend que les médias traitent déjà très souvent le sujet, « *nous en parl*[ant] *tout le temps* », ainsi « *on sait déjà tous ce quon doit faire (trier, faire attention au produit quon achète..)* »[47]. L'expression d'un certain agacement est facilement palpable à travers ces deux réponses et mettent en avant un élément intéressant : ces élèves pensent être suffisamment informé.e.s (« *ce que je sais me suffit* »[48]), connaître assez le sujet par rapport à leur besoin d'information ressenti et iels ne pensent pas devoir s'informer plus. En parallèle, toujours face à cette omniprésence du sujet dans les médias, il nous est fait mention de l'inutilité d'entrer dans une démarche de recherche d'information puisque c'est l'information qui vient à

[46] Cf. Annexe n°5

[47] Cf. Annexe n°5 – réponse n°31

[48] Cf. Annexe n°5 – réponse n°147

nous : « *pas besoin daller sinformer, le sujet est omniprésent dans les divers médias* »[49].

La deuxième raison mise en avant par les élèves est l'absence de temps, conjuguée, dans un troisième temps, à un manque d'intérêt pour le sujet. On ne doute en aucun cas que nos élèves sont fortement occupé.e.s par leurs études, d'autant plus qu'iels ont des épreuves du baccalauréat en classes de première et de terminale. Nous avons d'ailleurs déjà fait part de cette raison pour expliquer le manque d'entrain de certain.e.s élèves à s'informer sur le thème que nous traitons. Le manque d'intérêt n'a, quant à lui, pas besoin d'être plus explicité. Il est des sujets qui ne nous intéressent pas et il est souvent difficile de s'informer sur ceux-ci. Ce sentiment sera peut-être amené à évoluer dans les années à venir, en fonction des rencontres, des échanges, des études, des expériences, etc, de nos élèves.

Un dernier élément mentionné concerne l'inutilité des petites actions qu'iels pourraient mener à leur échelle. De ce fait, débordé.e.s par l'ampleur de la tâche, le processus informationnel s'avère être lui-même inutile puisqu'il ne ferait que répondre aux préoccupations informationnelles de lycéen.ne.s. Or, le développement durable concerne les grandes industries, à l'échelle internationale et nationale. Aussi, les citoyen.ne.s sont exclu.e.s des moyens d'action puisque les petits gestes n'ont pas d'intérêt parmi la masse des changements qu'il faudrait mener. Cette vision, doublée de fatalisme, amène les élèves à considérer le sujet du développement durable de la sorte : « *On vas tous mourir un jour , inutile de se faire transpirer avant pour des chose sur les quelles nous simple adolescent moyen n'avons pas de poids* »[50], sachant d'autant plus que « c*e n'est pas trier mes déchets ou couper mon eau qui va réduire la pollution face au centrales a charbon et millions de voiture* »[51]. Il aurait été enrichissant de pouvoir interroger des élèves qui pensent ainsi de façon plus approfondie lors des entretiens. Nous aurions pu chercher à savoir si ces avis sont nés d'elleux-mêmes, de leurs propres réflexions, de leur cheminement quant au sujet du développement durable ou si les influences de leur entourage les ont amené.e.s à penser ainsi. Cet autre aspect pourra être au cœur de nouvelles recherches.

[49] Cf. Annexe n°5 – réponse n°55

[50] Cf. Annexe n°5 – réponse n°37

[51] Cf. Annexe n°5 – réponse n°17

3.2. Information et processus d'engagement

De façon générale, lorsqu'un sujet nouveau nous intéresse, nous questionne, nous révolte, nous sommes amené.e.s à entrer dans un processus informationnel sur ce thème afin de répondre à notre besoin d'information. Cela peut ensuite s'arrêter à cette étape : quelques réponses simples aux questions que nous nous posions suffisent à nous contenter, jusqu'à ce que notre besoin d'information se fasse à nouveau ressentir pour qu'une nouvelle phase de recherche d'information se mette en place. Au sujet de l'engagement de nos élèves en faveur du développement durable, nous cherchons à savoir si leurs pratiques informationnelles peuvent être un combustible de leur engagement.

3.2.1. Se sentir concern.é.e.s

Avant de s'engager dans une cause, il faut se sentir concerné.e par celle-ci. En effet, nous l'avons vu, un certain nombre de nos élèves ne s'informe pas sur le sujet du développement durable pour toutes les raisons que nous avons mentionnées plus haut. Si l'on devait définir tou.te.s ces élèves de la même façon, nous pourrions simplement dire qu'iels ne se sentent pas concerné.e.s par le développement durable et donc n'éprouvent pas le besoin de s'informer à ce sujet, se contentant parfois des bribes d'informations qu'iels peuvent trouver, notamment par les journaux télévisés regardés en famille. Selon le *Trésor de la langue française* numérisé, se sentir concerné.e c'est « *(être) intéressé (par), avoir* […] *un rapport particulier avec* ». Nos élèves semblent clairement avoir fait la démonstration qu'iels ne sont pas intéressé.e.s par le sujet du développement durable, qu'iels n'ont pas de *rapport particulier avec*. Cependant, il s'avère que 81,8% des élèves de notre échantillon qui ont répondu ne pas s'informer sur ce sujet, se sentent tout de même concerné.e.s. De ce paradoxe, assez étonnant, nous pouvons conclure que le manque de temps est une des réponses principales à l'absence de processus informationnel.

Mais, nous ne pouvons pas nous empêcher de souligner à quel point c'est étonnant que parmi les 30,7% d'élèves de notre échantillon qui indiquent ne pas s'informer sur le développement durable, 81,8% aient indiqué qu'iels se sentaient tout de même concerné.e.s. Sans la possibilité de mener des entretiens, il nous est difficile de connaître les raisons de ces résultats. Nous allons donc émettre quelques hypothèses, qui resteront en suspens et à approfondir. Nous pouvons supposer qu'il s'agit d'un

effet du biais de recherche. Le thème du développement durable étant omniprésent dans les informations, il est possible que les élèves se soient senti.e.s obligé.e.s d'indiquer qu'iels étaient concerné.e.s, afin de répondre à nos attentes. De plus, demander aux élèves s'iels s'informent concernent des pratiques effectives qu'iels ont, ou non, dans leur vie de tous les jours. Les interroger sur le fait qu'iels se sentent concerné.e.s au sujet du développement durable leur demande de sonder un sentiment intime qui ne dépend que de leur ressenti. Iels peuvent tout autant mentir sur l'un ou l'autre, mais ce qui est à retenir c'est qu'iels se voient s'informer, c'est une attitude qu'iels peuvent facilement constater, alors qu'iels n'avaient peut-être jamais réfléchi au fait de se sentir concerné.e.s par le sujet sur lequel nous travaillons. Cette distinction a donc bien besoin d'être approfondie lors d'entretiens afin de pouvoir plus précisément cerner les sentiments et avis des élèves à ce sujet.

Nous aimerions, ici, prendre le temps de nous intéresser aux répartitions des genres par rapport au fait de se sentir concerné.e.s. En effet, 95,2% des filles qui ont répondu au questionnaire se sentent concerné.e.s par le thème du développement durable, et 87,3% des garçons. Pour celleux qui ne se sentent pas concern.é.s, iels sont 4,1% chez les filles et 10,9% chez les garçons. Nous avons donc entre 6,8 et 7,9 points d'écart entre ces jeux de données. Ainsi, nous pouvons affirmer que globalement, les filles se sentent plus concernées que les garçons, mais que ces différences ne sont pas assez frappantes pour insister sur le fait qu'il y a une véritable distinction en fonction du genre. Il est plus qu'intéressant d'insister sur ce point et de montrer que le développement durable est, peut-être, une cause actuelle qui rassemble les genres, sans être socialement et sociologiquement plus attribuée à l'un qu'à l'autre. Bien évidemment, il ne s'agit ici que du sentiment d'être concerné.e.s qui a été interrogé, simplifiant énormément nos conclusions. La question du genre et de l'engagement en faveur du développement durable est une variable qui aurait pu être approfondie lors d'entretiens avec des élèves, ce que nous n'avons pas fait dans le questionnaire.

3.2.2. Le sentiment d'engagement

Nos questions ont été construites selon trois échelles afin de définir l'engagement des élèves. Dans un premier temps, nous avons cherché à savoir s'iels s'informent au sujet du développement durable. Dans un second temps, nous leur avons demandé s'iels se sentent concerné.e.s par ce thème. Enfin, nous avons voulu

comprendre quel regard iels portent sur l'engagement et le sentiment qu'iels ont de leur propre engagement. Il est apparu que 20,5% des élèves de notre échantillon se disent non-engagé.e.s dans cette cause. Ce chiffre est relativement important pour être mentionné, d'autant plus que si on le met en rapport avec les deux premiers éléments que nous avons interrogés, il en ressort des résultats intéressants. En effet, parmi nos 20,5% d'élèves non-engagé.e.s, 70,7% se disent tout de même concerné.e.s par le sujet et 41,5% s'informent. Nous remarquons, aussitôt, que les degrés d'engagement que nous avons choisi de retenir ne sont pas les mêmes pour les élèves. Nous avions précédemment dit qu'un.e élève qui s'informe serait considéré.e comme un.e élève peu engagé.e, et non pas non-engagé.e. Comme nous l'avions précisé, le questionnaire nous permet d'avoir une première image du sentiment d'engagement des élèves et surtout de prendre conscience de la façon dont iels le perçoivent. Nous pouvons confirmer, encore une fois, que des entretiens auraient été plus que nécessaires afin d'aborder ces différences de définition avec les élèves et afin de les amener à se questionner à nouveau sur leur sentiment d'engagement. N'ayant pas cette unité quant à la signification que nous donnons aux termes employés, nous pouvons difficilement émettre des conclusions. Les réponses des élèves manquent de précisions puisque nous ne pouvons nous fonder que sur le questionnaire.

De plus, il nous paraît intéressant de mobiliser ici une notion propre aux sciences économiques et sociales. Nous voyons qu'une partie des élèves non-engagé.e.s s'informe et se sent concernée, mais sans agir pour autant. Bien que nous ne partagions pas, *a priori*, la même définition de l'engagement, nous pouvons tout de même supposer qu'elle signifie l'action pour les élèves. Lorsque des individus se sentent concerné.e.s par une cause mais n'agissent pas dans le but de la sauvegarder ou de la modifier et qu'ils comptent pour cela sur les autres, les sociologues utilisent la notion de *passager clandestin*[52]. Il s'agit de profiter d'avantages, quels qu'ils soient, sans avoir agi pour permettre leur obtention. De ce fait, l'engagement personnel est minime, mais la personne profite des gains, des avantages, des récompenses acquis grâce à l'engagement des autres. Des entretiens s'imposent évidemment afin de vérifier cette théorie qui n'en reste qu'à ce stade pour le moment.

[52] Traduction du terme *free rider*.
OLSON, Mancur. Logic of Collective Action. Public Goods and the Theory of Groups. Harvard University Press, 1971, 186p. Harvard Economic Studies.

Au sujet du sentiment, positif, d'engagement, nous avions laissé le choix aux élèves entre deux degrés : engagé.e.s ou très engagé.e.s. Pour la première catégorie, iels sont 73% à se juger comme tel.le.s et seulement 6,5% pour la seconde. Le premier degré d'engagement est à considérer avec précaution. En effet, le terme engagé.e n'engage justement pas réellement. Nous l'avons vu précédemment, nous ne partageons pas forcément les mêmes définitions avec les élèves, et le fait que nous ne les ayons pas précisées sur le questionnaire nous oblige à être prudent.e.s quant à l'interprétation des réponses recueillies. De plus, nous devons penser que les élèves peuvent sur-évaluer leur engagement, comme d'autres peuvent le sous-évaluer. Le manque de précision du terme *engagé.e*, sans adjectif faisant varier son intensité, laisse toute latitude aux élèves pour l'interpréter comme iels souhaitent. Nous voulons donc insister sur le fait que ces chiffres sont des indicateurs très intéressants, pour nous, afin de tenter de cerner le degré d'engagement en faveur du développement durable au sein de notre lycée d'étude, mais qu'ils manquent de précision du fait qu'ils soient extraits de questionnaires et que nous aurions donc eu besoin d'entretiens avec les élèves afin de mieux les interpréter et les utiliser dans notre démonstration.

3.2.3. Le passage à l'action

Si le sentiment d'engagement est fort, cela signifie-t-il pour autant que les élèves passent à l'action ? Nous l'avons dit précédemment : même si nous n'avons pas pu mettre en place une définition commune avec elleux, nous partons du principe que l'engagement signifie l'action. Cette hypothèse est confirmée par les réponses obtenues aux questionnaires, puisque, pour 77,2% des élèves de notre échantillon, le sentiment d'engagement pousse à l'action, à agir concrètement pour cette cause.

Ce passage à l'action peut prendre différentes formes. Ainsi, nous avons demandé aux élèves s'iels agissent plutôt à la maison, au lycée, sur les RSN, dans la rue ou à d'autres endroits dont iels auraient pu nous faire part. Malheureusement, nous devons reconnaître que ces données sont inutilisables car les taux de non réponse sont extrêmement élevés (cf. ci-contre).

Nous constatons que le maximum de réponses obtenu concerne les actions à la maison, avec 14% de notre échantillon qui indique s'engager concrètement dans ce contexte. La rue est aussi un des endroits que nous pouvons mentionner, avec 7,9% de l'échantillon qui passe à l'action dans ce contexte. Pour les autres propositions, le lycée, les RSN et d'autres espaces, nous ne les mentionnons pas car le nombre de réponses ne dépasse pas les dix élèves. Nous voulions vérifier si, comme A. Muxel l'avance, *la rue*, *l'école* et *la toile* sont des incubateurs spécifiques de l'engagement, propres à la jeunesse actuelle. Etant donné nos résultats, nous ne pouvons affirmer avec certitude que *l'école* et *la toile* jouent en effet ce rôle. Pour *la rue*, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'elle peut être un tremplin pour l'engagement ou participer au renforcement de celui-ci. Quoi qu'il en soit, ces chiffres et ces hypothèses auraient besoin d'être renforcées, soit par une nouvelle enquête au cours de laquelle nous pourrions recueillir plus de réponses, soit par des entretiens avec des élèves.

R1.Lycée	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	207	96,3%
oui	8	3,7%
TOTAL OBS.	**215**	**100%**

R2.Maison	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	185	86,1%
oui	30	14,0%
TOTAL OBS.	**215**	**100%**

R3.RSN	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	208	96,7%
oui	7	3,3%
TOTAL OBS.	**215**	**100%**

R4.Rue	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	198	92,1%
oui	17	7,9%
TOTAL OBS.	**215**	**100%**

R5.Autre2	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	210	97,7%
oui	5	2,3%
TOTAL OBS.	**215**	**100%**

Captures d'écran des différents résultats obtenus à la question n° 11 du questionnaire.

Pour celleux qui ne passent pas à l'action, iels sont 22,8% de l'échantillon. Quelques éléments de compréhension nous ont été communiqués[53], qui s'inscrivent dans la continuité de l'absence de processus informationnel au sujet du développement durable. En effet, comme raisons, les élèves avancent notamment le manque de temps, qui semble définitivement être un élément important. Certain.e.s

[53] Cf. Annexe n°7

insistent aussi sur le fait qu'iels « *ne sa*[vent] *pas trop quoi faire* »[54], qu'iels « *ne sa*[vent] *pas comment intervenir* […] »[55]. Evidemment, le processus informationnel, peu importe le média choisi, est une clef de voûte importante de l'engagement puisqu'il amène à prendre connaissance des différents moyens existants pour agir concrètement. Que ce soit par un reportage au journal télévisé sur telle manifestation, par le compte Instagram de telle association qui appelle à des actions de désobéissance civile ou par telle page Facebook qui crée un événement pour un pique-nique zéro déchet avec des conférences sur le thème du développement durable... Ainsi, nous comprenons à quel point *la rue* et *la toile* peuvent être liées, l'une nourrissant l'autre, et inversement. *L'école* semble être à part mais ne pourrait-elle pas, au contraire, encourager nos élèves à s'engager, comme le veut la circulaire d'août 2019 ? Une culture de l'engagement en faveur du développement durable ne pourrait-elle pas être développée au sein de l'Education nationale afin de donner cette conscience aux élèves, afin de les responsabiliser quant à l'importance des petites actions qui, multipliées, peuvent avoir un effet important ?

3.3. S'informer pour apprendre et renforcer l'engagement

Nous avons déjà pris le temps de réfléchir sur ce que signifie, pour les élèves, le fait d'entrer dans un processus informationnel, quelles formes cela peut prendre. Nous l'avons envisagé du point de vue de la construction des pratiques informationnelles de nos élèves, en ce qu'elles leur permettent de se construire en tant que citoyen.ne en devenir. Mais nous n'avons pas interrogé l'importance de s'informer afin d'apprendre ou, simplement, de renforcer ses connaissances. Est-ce que s'informer leur permet d'enrichir leurs connaissances, celles-ci leur servant ensuite dans leur engagement ? L'information peut-elle être source d'apprentissage ?

3.3.1. Combler un besoin d'information

La mise en place d'une démarche informationnelle répond à la volonté, conscientisée ou non, de combler un besoin d'information. Nous avons voulu savoir quelles sont les informations recherchées par les élèves, ce qu'iels cherchent sur le sujet du développement durable. Le thème principal auxquels iels s'intéressent

[54] Cf. Annexe n°7 – réponse n°103

[55] Cf. Annexe n°7 – réponse n°144

concerne avant tout les conséquences du réchauffement climatique, à 69,8%. Il n'est pas tout à fait anodin que ce soit cela. En effet, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses afin d'expliquer cette situation : veulent-iels se faire peur afin de déclencher une prise de conscience ? mieux comprendre la gravité de la situation actuelle ? tenter de se représenter le monde dans lequel nous vivrons d'ici quelques années ? Ces interrogations sont évidemment à approfondir et restent, encore une fois, au stade d'hypothèses faute d'avoir pu mener des entretiens.

Nous n'avons pas, depuis le début de l'analyse des données, présentées celles-ci sous l'angle du niveau scolaire des élèves. Jusqu'à maintenant, il est apparu que cela n'avait pas d'intérêt quant à nos hypothèses de recherche, les différences n'étant pas spécifiquement probantes. Mais, pour ce qui est des thèmes sur lesquels les élèves s'informent, il y a quelques distinctions qui peuvent s'avérer pertinentes. Nous pouvons ainsi noter que ce sont les élèves de première qui s'intéressent le plus aux conséquences du développement durable : iels sont 38% parmi les 69,8% déjà cité.e.s. Nous constatons d'ailleurs que les élèves de première sont aussi celleux qui s'intéressent le plus aux moyens d'agir, qui est le second sujet le plus recherché par les élèves de notre échantillon, à 59,5%. Parmi ce pourcentage, nos élèves de première sont présent.e.s à 37,5%. Pourquoi l'année de première, en particulier, semble plus propice à la construction de pratiques informationnelles en lien avec le développement durable ? Nous aurions besoin, dans ce cas précis, d'une étude comparative afin de savoir si ces chiffres sont propres à notre contexte d'étude (une classe particulièrement engagée par exemple) ou s'il s'avère véritablement d'une année tremplin au cours de laquelle un certain nombre de pratiques se met en place, une conscience climatique, politique, engagée, …

Dans un troisième temps, nos élèves accordent de l'intérêt aux causes du réchauffement climatique, à 43,7%. Ce sujet rencontre d'ailleurs un succès assez égal, peu importe le niveau scolaire, la répartition des élèves en fonction de leur niveau variant de 30,9 à 31,9%. Nous ne pouvons donc pas affirmer que la classe joue un rôle quant à l'intérêt des élèves pour les causes du réchauffement climatique mais que ce thème en particulier est la source de recherches de la part d'une partie non négligeable de nos élèves.

Enfin, iels sont seulement 15,4% à s'informer quant à l'organisation de manifestations, la participation à des associations, des ONG, etc. Ce chiffre fait notamment écho à ce que nous disait les élèves, à savoir qu'iels ne savent pas quoi faire ou comment s'y

prendre pour s'engager en faveur du développement durable. De ce fait, on peut supposer qu'iels ne pensent pas à s'informer directement sur ces sujets, qu'iels n'ont pas le réflexe de se demander quand aura lieu la prochaine manifestation puisqu'iels n'envisagent pas cela comme un moyen efficace de s'engager. Cette fois encore, les entretiens auraient été très utiles afin de nous permettre d'affiner notre interprétation de ces données. Cependant, nous aimerions préciser que ce ne sont plus les élèves de première qui s'informent le plus sur ce sujet. Aussi étonnant que cela puisse paraître, ce sont les élèves de seconde, à 42,4%, qui cherchent le plus d'informations pour participer à des manifestations ou s'engager dans une association. Ce chiffre est assez étonnant puisque ce sont les plus jeunes. Les premières sont, quant à elleux, 39,4%, et les terminales, 18,2%. L'étonnement que nous ressentons en constatant que les élèves de seconde sont les plus nombreux.ses à s'informer sur ce sujet n'en est que renforcé lorsque l'on remarque que les élèves de terminales sont quant à elleux les moins nombreux.ses. Sûrement est-ce un des biais que nous avons, une hypothèse que nous aurions pu poser, à savoir que les élèves de terminale, puisque plus vieux.vieilles sont plus engagé.e.s et s'informent notamment plus quant aux manifestations, participation à des associations, etc. Est-ce le manque de temps en classe de terminale en vue de préparer les épreuves du baccalauréat qui explique cette spécificité ? un particulière des élèves de terminale de notre échantillon ? En effet, étant plus proches de la majorité, à quelques mois de leur entrée dans l'enseignement supérieur, nous aurions pu penser que les élèves de terminale seraient les premier.ère.s à chercher de l'information sur les manifestations, sur les façons de s'engager dans *la rue*. Cette hypothèse sera à poursuivre d'une quelconque façon.

3.3.2. Posséder des connaissances

Nous avons aussi cherché à comprendre si les connaissances théoriques sur le thème du développement durable avaient un rôle dans le processus d'engagement. Tout d'abord, nous aimerions souligner qu'à 85,6%, les élèves de l'échantillon sont capables de citer des effets concrets du dérèglement climatique, preuve qu'iels ont accumulé un certain nombre d'informations à ce sujet, que ce soit du fait de leurs propres pratiques informationnelles, des connaissances apportées par l'École, … Le fort pourcentage d'élèves capable de citer des manifestations du dérèglement climatique prouve bien que ce thème est traité de façon massive. Nous avons vu qu'iels sont relativement peu à s'engager concrètement pour le développement

durable, qu'iels ne se sentent pas tant concerné.e.s… Pourtant, iels savent ce qui se passe aux quatre coins du monde. Peut-être sans véritablement s'en rendre compte et prendre la mesure de la situation, mais leurs connaissances sont bel et bien présentes. Et c'est un point essentiel à ne pas négliger !

Cependant, l'École a été très peu citée comme source de ces connaissances, de l'engagement, … Lorsqu'on demande aux élèves trois mots pour définir le développement durable, on leur demande implicitement la définition exacte de cette notion puisqu'elle tient en trois mots : écologie, économie et social. Nous avons insisté sur ce point : le développement durable est une notion importante au sein de l'Education nationale dans le sens où elle continue à être au cœur des discours qui traitent de l'écologie et de la protection de l'environnement. Les élèves la connaissent depuis, au minimum, la classe de sixième, si ce n'est plus en fonction des enseignements reçus en primaire, voire avant. Etant donné les différents plans triennaux qui ont été mis en place, nous avons vu que le développement durable est présent dans tous les programmes du secondaire, quelle que soit la discipline. De ce fait, les élèves l'abordent au moins une fois par année scolaire. Or, lorsque nous leur demandons de définir le développement durable, seul.e.s 9,8% d'entre elleux sont capables d'indiquer les trois noms que nous attendons – écologie, économie et social. Notre étonnement est donc très fort face à ces données. Nous rappelons que notre étude a été menée dans un lycée où les élèves ont donc suivi, auparavant, quatre années de collège au cours desquelles, *a priori*, iels ont traité quatre fois la notion du développement durable, si ce n'est plus en fonction du choix des enseignant.e.s du secondaire, mais aussi du primaire.

Fort heureusement, les élèves associent très facilement le développement durable à l'écologie : iels sont 76,3% à citer ce terme pour définir la notion. Evidemment, l'écologie y est au cœur, c'est à partir de constatations climatiques, environnementales et écologiques que le développement durable s'est mis en place. Mais son intérêt est l'accord avec l'économie et le social. Or, cette richesse, mettant en rapport trois éléments de nos sociétés, échappe complètement à nos élèves qui sont 57,7% à ne citer qu'un élément dans leurs réponses à la question numéro deux ; ce chiffre chute d'ailleurs à 17,2% de réponses avec deux éléments sur trois. Ces données nous amènent inévitablement à nous interroger : pourquoi les élèves sont-iels si peu nombreux.ses à connaître la définition du développement durable alors qu'iels l'étudient à plusieurs reprises au cours de leur cursus scolaire ? L'École manque-t-elle

quelque chose dans la façon de leur enseigner ces connaissances et de les amener à réfléchir à leurs propres modes de vie ? Peu importe que l'on reconnaisse la notion de développement durable comme encore valable ou non, les principes sur lesquels elle amène à s'interroger sont essentiels à la construction du.de la citoyen.ne de demain. Nous le savons, la situation climatique n'est pas amenée à s'améliorer et nos élèves devront être capables de remettre en question leurs modes de vie, de comprendre les impacts sociétaux de telle ou telle réforme, action, création, … Il faudra qu'iels participent à la mise en place d'une politique sociale, capable en même temps de protéger l'environnement tout en réfléchissant au modèle économique que nous voulons défendre et voir prospérer, à l'échelle nationale mais aussi internationale. Nous ne demandons pas aux élèves de redéfinir le développement durable, mais de comprendre ses enjeux et dans quelle mesure cela pourra impacter leur vie future. Il semble dès lors que l'École doit être capable de les armer, notamment en connaissances, afin qu'iels puissent mener ces pistes de réflexion, tout comme elle doit leur fournir des compétences en lecture, en écriture, en calcul, en vie civique, en éducation à la sexualité, en culture historique, littéraire, économique, mathématique, scientifique, … Les chiffres que nous avons récoltés nous amènent à nous inquiéter et nous poussent à nous demander si la politique éducative française met réellement l'accent sur un renforcement de l'éducation au développement durable de nos élèves.

3.3.3. Influence et naissance du sentiment d'éco-anxiété

Que nos élèves s'engagent en faveur du développement durable est un point important, mais nous avons voulu savoir s'iels tentent aussi de convaincre les autres de s'engager. Là encore, les conclusions présentées auraient mérité d'être approfondies lors d'entretiens que nous n'avons pas pu mener. En effet, nous avons interrogé les élèves, dans le questionnaire, sur le partage d'information sur les RSN. Nous considérons que partager des informations a pour but de rendre celles-ci accessibles aux personnes abonnées à notre compte et placent donc nos élèves dans une position d'influence. Il s'avère qu'iels ne partagent pas d'information sur le développement durable à 68,4%, ne s'inscrivant donc pas dans ce rôle d'influence qui a pour but de pousser les autres à s'engager sur ce thème en particulier. Nous avons montré le paradoxe existant entre le fait de s'informer, de se sentir concerné.e et de ne pourtant pas agir. Le partage d'information confirme encore une fois cette tendance puisque 62,3% de celleux qui se sentent concerné.e.s par le développement durable

ne partagent pas de contenu. Nous pensons alors à ce que les élèves nous avaient indiqué : les petites actions n'ont pas de poids, iels ne savent pas comment faire pour s'engager, iels ont l'impression de savoir ce qu'il y a à savoir ou refusent de s'informer par dégoût envers l'omniprésence des informations sur le développement durable… Finalement, l'absence de partage condense tous ces ressentis. Est-ce vraiment utile de partager telle information pertinente alors qu'elle n'amènera qu'une poignée de personnes à s'interroger et à agir ? Le partage peut-il être un mode d'engagement ? A quoi bon diffuser de l'information au sujet du développement durable alors qu'il y en a constamment et partout ? De plus, nous devons pendre une précaution : nous ne savons pas si les élèves ne partagent pas d'information sur ce sujet en particulier ou si c'est un comportement général. Nous aurions eu besoin, pour cela, de les interroger sur les intérêts du partage et sur cette pratique de façon globale.

Malgré ce fatalisme, présent de façon étonnement importante chez nos élèves, iels sont tout de même 31,6% à partager de l'information sur le thème du développement durable. Il est ressorti de discussions avec les élèves du club Eco Tyty qu'iels ne fabriquent pas de contenu lorsqu'iels partagent mais iels diffusent des publications qu'iels jugent intéressantes venant de comptes de personnes influentes sur les RSN. Pour elleux, leurs pratiques informationnelles sur le développement durable sont structurées autour de quelques comptes phares qui publient du contenu qu'iels jugent de qualité et à même d'amener d'autres personnes à s'engager, ou du moins à s'intéresser à la cause. Cela a renforcé leur volonté de s'inscrire dans cette dynamique en créant le compte Instagram *@ecotyty* que nous alimentons trois fois par semaine. A cette occasion, les élèves deviennent créateur.trice.s de contenu qu'iels destinent à leurs camarades. Iels souhaitent devenir force de changement et de proposition, mais aussi de partage quant aux réflexions à mener, aux astuces utiles, etc.

Si certain.e.s de nos élèves s'informent beaucoup et veulent s'inscrire dans une démarche de partage de l'information afin qu'elle parvienne au plus grand monde, nous avons voulu les interroger sur le sentiment d'éco-anxiété. En effet, nous avons en tête la notion de crise climatique, terme extrêmement fort et quelque peu anxiogène, quoique tout de même réaliste selon les scientifiques. Depuis deux ans tout au plus[56], ces sentiments d'angoisse quant au changement climatique sont de plus en présents

[56] VERONIQUE, Paul. Angoisse, dépression… L'éco-anxiété, l'autre effet du réchauffement climatique. L'Express [en ligne], 8 août 2019 [consulté le 12 mai 2020]. URL : https://www.lexpress.fr/actualite/societe/environnement/angoisse-depression-l-eco-anxiete-l-autre-effet-du-rechauffement-climatique_2093702.html

parmi les Français.e.s, qu'iels soient lycéen.ne.s ou adultes. Nous les avons interrogé.e.s sur ce sentiment et 45,1% d'entre elleux estiment qu'iels sont très inquiet.ète.s à l'idée du changement climatique. Ce chiffre peut d'ailleurs augmenter de façon très significative si nous décidons de gommer les degrés intermédiaires pour rassembler toutes nos données sous un *oui* : alors, à 88,4% nos élèves se sentent inquiet.ète.s face à la situation climatique actuelle. Ce chiffre est véritablement élevé pour retenir notre attention. Finalement, peu importe le degré qu'iels attribuent à leur inquiétude, nous voyons qu'elle peut avoir des incidences sur leur bien-être. Il paraît malheureusement difficile de pouvoir les rassurer. Mais, là encore, l'École semble avoir un rôle clef à jouer en dotant les élèves de connaissances, à même de les aider à s'inscrire dans un cadre théorique clair, en impulsant une dynamique de l'engagement en son sein, en les amenant à s'interroger profondément sur nos modes de vie, de production, notre rapport au social, à l'environnement, au monde vivant,… Il est, de plus, intéressant de noter qu'à 25,1% des élèves expriment des réactions émotionnelles lorsqu'on leur demande de définir le dérèglement climatique. L'inquiétude y est palpable et peut être dangereuse si elle atteint la pathologie de la solastalgie. Il est hors de question d'inquiéter nos élèves outre mesure, mais leur dévoiler la vérité et ne pas donner sa place à la langue de bois quant à la situation climatique devrait être une des priorités de l'Education nationale. Nous formons des citoyen.ne.s qui doivent avoir en main tous les éléments qui leur permettront de s'inscrire et de s'engager dans le processus démocratique au sein duquel des décisions importantes pour le développement durable doivent être prises.

CONCLUSION

Pour conclure ce travail centré sur les pratiques informationnelles et la façon dont elles peuvent influencer l'engagement lycéen en faveur du développement durable, nous voulons mettre certains points essentiels en avant, comme un condensé de tout ce que nous avons pu observer et apprendre. Avant tout, nous nous sommes aperçu.e.s que notre recherche s'inscrit dans une continuité quant aux résultats obtenus concernant les médias mobilisés par les élèves pour s'informer. Ainsi, en lien avec les dernières études, nous confirmons que les RSN sont la source d'information principale de nos élèves. Nous aurions aimé savoir si Instagram était le RSN principalement utilisé, mais à l'heure actuelle, les réponses que nous avons ne nous permettent pas de confirmer cette hypothèse. Celles-ci nous amènent cependant, dans le cadre de l'École et des sciences de l'information et de la communication, à insister sur l'importance de prendre en compte la télévision, média qui occupe la deuxième place du podium et qui est finalement peu mobilisé dans le cadre de l'éducation aux médias, comme le déplore Anne Cordier[57]. La télévision permet aux élèves de s'informer sur les questions touchant au développement durable, mais de façon plus globale, elle est au cœur, à côté des RSN, de leurs pratiques informationnelles.

Si les réponses quant aux médias utilisés confirment les récentes études, nous avons en même temps compris que les élèves dédient peu de temps à la recherche d'information. Du fait de l'absence de phase qualitative dans notre travail, nous ne pouvons savoir si cela est dû au sujet du développement durable, qui les intéresse moins, ou s'il s'agit d'une tendance générale.

En parallèle, nous avons relevé un paradoxe étonnant : les élèves se sentent fortement concerné.e.s et inquiet.ète.s par rapport aux questions liées au développement durable, ce qui les amène à s'engager massivement, pour autant iels s'informent très peu. Il ne semble donc pas que nous ayons pu mettre au jour un lien évident entre pratiques informationnelles et engagement, ces premières étant faibles et difficilement identifiables sans entretiens, et l'engagement étant majoritairement présent parmi nos élèves. Il nous faut cependant rappeler que nous supposons ne pas partager la même définition de l'engagement avec les élèves, ce que des entretiens

[57] Lors de la deuxième édition du colloque Connaissances et Information en action : de la perception des risques à l'action en contexte numérique, les 3 et 4 avril 2019.

nous auraient permis de rectifier. Notre travail est donc lacunaire en ce sens et aura besoin, d'une façon ou d'une autre, d'être enrichi.

L'omniprésence des informations sur le développement durable semble être une des explications quant à l'absence de construction de pratiques informationnelles spécifiques et propres sur ce sujet. Pour nos élèves, qui ont le sentiment d'être constamment en contact avec ce thème, un sentiment de lassitude se fait sentir. Allant jusqu'à faire naître chez elleux un refus complet de tout rapport avec le développement durable. En ce sens, et bien que minoritaires, des élèves considèrent d'ailleurs que les petites actions sont inutiles dans notre société face aux pollutions majeures commises par les grandes industries. Le manque de reconnaissance de l'engagement en faveur du développement durable a aussi été souligné de nombreuses fois. Cela, nous semble-t-il, peut notamment être lié à la période biologique, l'adolescence, qui définit nos élèves. En tant que jeunes en construction, le besoin de reconnaissance est fort et permet de rester motivé.e.s dans ses choix et ses actions. Or, nous pouvons supposer que nos élèves sont peu nombreux.ses à recevoir cette reconnaissance, que ce soit de la part de l'École ou des adultes en général.

De plus, il semble que l'École ne parvient pas à installer une véritable dynamique autour du développement durable en son sein. On constate que nos élèves sont, pour la plupart, dans l'incapacité de définir le développement durable, alors que cette définition est bien au cœur de l'approche choisie par l'Education nationale pour aborder l'écologie. Bien que les plans triennaux se soient succédés, l'effet attendu n'est pas là : nos élèves ne savent pas de quoi iels parlent quand on les interroge sur le développement durable, bien qu'iels connaissent des effets concrets du dérèglement climatique, iels ne sont pas encouragé.e.s à s'engager et ne sont pas aidé.e.s à mettre en place des pratiques informationnelles spécifiques. Nous savons que les questions climatiques sont une urgence actuelle à laquelle il faut répondre sans attendre, d'où la nécessité, aussi, de convaincre celleux qui n'éprouvent pas d'intérêt pour le sujet de l'importance qu'il représente, pour aujourd'hui et demain. De ce fait, nous pouvons armer nos élèves comme il faut : avec des connaissances, des méthodes informationnelles, une confiance en elleux pour mener à bien leurs convictions, … Pour Marie-Rose Moro[58], « *la société doit encourager ces idéaux et accompagner ces mouvements de révolte adolescents, elle doit les reconnaître et les respecter, créer des espaces où ils peuvent s'exprimer.* » L'École est bien un

[58] GRAVILLON, Isabelle. *Idem*.

microcosme de la société au sein de laquelle les élèves se construisent en tant que citoyen.ne.s en devenir. A nous de repenser nos pratiques d'enseignements, nos temps de vie scolaire pour les *encourager*, les *accompagner* et faire naître un engagement sain et constructif. Nous devons *reconnaître* et *respecter* la légitimité des choix de nos élèves et réfléchir à la façon dont l'École peut leur offrir une véritable place.

Nous nous devons d'insister sur l'aspect lacunaire de notre travail de recherche, n'ayant pas de phase qualitative. Si nous avons pu récolter un certain nombre de données, nous ne pouvons pas toujours articuler celles-ci et nous avons été dans l'obligation de formuler de nombreuses autres hypothèses. Les pratiques informationnelles de nos élèves sont en construction, c'est un élément certain. Leur engagement est balbutiant. Mais leur intérêt en faveur du développement durable est bien réel. Les entretiens nous auraient permis de mieux comprendre les liens entre ces différents éléments. Quoi qu'il en soit, nous pouvons dire que l'École a un rôle majeur à jouer pour accompagner les élèves dans la construction de leurs pratiques informationnelles, tout en n'omettant pas l'influence de la famille et de l'entourage. L'engagement lycéen est quant à lui une réalité actuelle, répondant à la fois à un besoin de reconnaissance et à une envie de changements sociétaux. Là aussi, l'École peut accompagner les élèves dans le processus réflexif qui accompagne une prise de position et leur donner les clefs pour comprendre ce que recouvre cette notion d'engagement et comment la mettre en œuvre. Dès lors, les ressources informationnelles peuvent être un accompagnement supplémentaire, offrant à nos élèves d'autres perspectives, d'autres points de vue, d'autres exemples, … L'École doit donc les connaître afin de comprendre quels biais influencent nos élèves. De ce fait, les pratiques informationnelles étant essentielles à une bonne compréhension des mécanismes d'engagement, le rôle du.de la professeur.e documentaliste est, lui aussi, primordial.

Le.la professeur.e documentaliste peut en effet permettre la mise en place de cette dynamique au sein de son établissement. Sa capacité d'action, *via* l'éducation aux médias et à l'information, les partenariats culturels, la politique documentaire, etc, est grande. Iel est à la fois un.e professeur.e à part entière mais aussi un.e animateur.trice qui a sa place à prendre sur les temps de vie scolaire. La mise en place d'un club autour de l'écologie est un projet qui permet aux élèves de prendre

conscience de leur agentivité et de les mettre au cœur du processus décisionnel. Cela leur permet, par exemple, de devenir des intermédiaires directs pour l'équipe de direction lorsqu'il s'agit de décisions touchant au développement durable.

Rappelons, que le dispositif des éco-délégués a été généralisé à la rentrée 2019. Il est à renforcer, à approfondir et surtout à présenter aux élèves afin que chacun.e en saisisse l'intérêt et l'utilité. Il est, de ce fait, nécessaire qu'aux niveaux académique et national, des moyens suffisants soient offerts aux élèves afin de mener à bien leur projet et d'instituer une véritable dynamique dans leur établissement.

Les équipes pédagogiques doivent, elles aussi, renforcer leur implication dans la formation des élèves à ce thème. Des projets inter-disciplinaires, des semaines thématiques, etc, peuvent être des premières idées. La pédagogie de projet doit être remobilisée afin de valoriser les élèves et de les rendre créateur.trice.s et médiateur.trice.s de leur réalisation. Il est aussi intéressant d'envisager des projets hors les murs des établissements, comme la collecte de déchets, la rencontre avec des partenaires engagés, qui permettent aux élèves de comprendre l'amplitude dans laquelle s'inscrit l'École et de leur apporter d'autres éléments que la simple formation théorique, essentielle certes, aux concepts clefs.

En somme, s'il nous est donc difficile d'indiquer avec précision dans quelle mesure les pratiques informationnelles des lycéen.ne.s influencent leur engagement en faveur du développement durable, nous pouvons souligner qu'une réflexion sur celles-ci doit être menée avec les élèves afin de leur donner des clefs de compréhension et d'action. De ce fait, l'École doit s'interroger sur la façon dont elle souhaite sensibiliser les élèves à ces questions et ce qu'elle veut réellement leur apporter, tant d'un point de vue théorique, qu'humain. L'engagement de nos élèves, pour le développement durable mais aussi pour d'autres sujets, est une réalité qu'il nous faut prendre en compte et intégrer dans nos pratiques pédagogiques et éducatives afin de donner une place réelle au sein de l'Education nationale. L'École peut être un incubateur de l'engagement, alors faisons en sorte que les convictions de nos élèves y soient respectées, valorisées et que tout un.e chacun.e puisse être accompagné.e comme il faut dans sa démarche de formation, en tant que lycéen.ne et citoyen.ne en devenir.

MÉDIAGRAPHIE

AILLERIE, Karine. Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, France, Université Paris-Nord - Paris XIII, 2011. URL : https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/653958/filename/versionTEL.pdf

Agence Livre, Cinéma & Audiovisuel en Nouvelle-Aquitaine [en ligne]. URL : http://ecla.aquitaine.fr/Publics-et-territoires/Education-artistique-au-cinema-et-a-l-audiovisuel/Temps-scolaire/Lyceens-et-apprentis-au-cinema-en-Nouvelle-Aquitaine-Academie-de-Bordeaux-2019-2020#fragment-1

ALBRECHT, Glenn. « Solastalgia » a New Concept in Health and Identity. Philosophy, Activism, Nature, 2005, p. 45.

Association Neurofibromatoses et Recklinghausen France [en ligne]. URL : https://www.anrfrance.fr/page/240949-accueil

boyd, danah. Social Network Sites as Networked Publics.Affordances, Dynamics, and Implications. *In* PAPACHARISSI, Zizi. A Networked Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites, 2010, pp. 39-58. Consulté le 8 mai 2020. URL : https://www.danah.org/papers/2010/SNSasNetworkedPublics.pdf

BRUNDTLAND, Gro Harlem (dir.). Rapport (Brundtland) de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations unies, 1987. Consulté le 4 janvier 2020. URL : https://www.diplomatie.gouv.fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf

CHAUDIRON, Stéphane, IHADJADENE, Madjid. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles, Études de communication [en ligne], 35 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012. Consulté le 29 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/edc/2257

CNESCO. Engagements citoyens des lycéens. Enquête nationale réalisée par le CNESCO. Rapport scientifique. CNESCO, septembre 2018, 104p. Consulté le 2 janvier 2020. URL : https://www.cnesco.fr/fr/engagements-citoyens/

CNESCO. Education aux médias et à l'actualité : comment les élèves s'informent-ils ? CNESCO, 21 février 2019, 4p. Le zoom du CNESCO. Consulté le 31 décembre 2019. URL : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/02/190221_Zoom_Cnesco_Medias.pdf

CORDIER, Anne. Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information. C&F Editions, 2015, 303p. Collection Les Enfants du numérique.

CREDOC. Le Baromètre du numérique 2019. Enquête sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française en 2019. CREDOC, 2019. Consulté le 2 janvier 2020. URL : https://www.economie.gouv.fr/files/files/directions_services/cge/barometre-numerique-2019.pdf

DIEMER, Arnaud. L'éducation au développement durable : une affaire de représentation. Revue francophone du développement durable, n°1, 2013, pp. 30 - 58. Consulté le 3 mai 2020. URL : https://www.researchgate.net/publication/268217145_L%27education_au_developpement_durable_une_affaire_de_representation

DUCOL, Benjamin. Devenir jihadiste à l'ère numérique. Une approche processuelle et situationnelle de l'engagement jihadiste au regard du Web. Thèse de doctorat en science politique, Québec (Canada), Université Laval, 2015. Consulté le 3 janvier 2020. URL : https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/25744/1/31398.pdf

GORZ, André. Ecologica. Editions Galilée, janvier 2008 [posthume], 158 p. Collection Débats.

GRAVILLON, Isabelle. Comment la jeunesse refait le monde. L'école des parents, 2019/3 (n° 632), pp. 32-38. Consulté le 2 février 2020. URL : https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/revue-l-ecole-des-parents-2019-3-page-32.htm

GUICHARD, Eric (éd.). Comprendre les usages de l'internet. Éditions Rue d'Ulm, 2001, 261p.

LACROIX, Isabelle, LARDEUX, Laurent. Introduction. Parcours d'engagement de jeunes dans des causes et des pratiques politiques radicales. Agora débats/jeunesses, 2018/3 (N° 80), pp. 41-52.

LE COADIC, Yves. Le besoin d'information. Formulation, négociation, diagnostic. Réseaux, volume 17, n°94, 1999. Les sciences humaines et l'image. p. 268.

OLSON, Mancur. Logic of Collective Action. Public Goods and the Theory of Groups. Harvard University Press, 1971, 186p. Harvard Economic Studies.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Programme de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre en classe de sixième du collège. Hors-série n°4. Bulletin officiel [en ligne] du 9 septembre 2004. MENE0401471A. Consulté le 3 mai 2020. URL : https://www.education.gouv.fr/bo/2004/hs4/MENE0401471A.htm

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Éducation au développement durable. Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD). Circulaire n°2007-077 du 29-3-2007. Bulletin officiel [en ligne] n°14 du 5 avril 2007, MENE0700821C. Consulté le 5 janvier 2020. URL : https://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm#top

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Education au développement durable. Troisième phase de généralisation. Circulaire n°2011-186 du 24-10-2011. Bulletin officiel [en ligne] n°41 du 10 novembre 2011. MENE1128575C. Consulté le 4 mai 2020. URL : https://www.education.gouv.fr/bo/11/Hebdo41/MENE1128575C.htm?cid_bo=58234

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018.

Circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015. Bulletin officiel [en ligne] n°6 du 5 février 2015. MENE1501684C. Consulté le 15 janvier 2020. URL : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo6/MENE1501684C.htm?cid_bo=85723

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. Transition écologique. Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable – EDD 2030. Circulaire n°2019-121 du 27-8-2019. Bulletin officiel [en ligne] n°31 du 29 août 2019, MENE1924799C. Consulté le 5 janvier 2020. URL : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2019/08/cir_44846.pdf

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunsse. Une école engagée pour le développement durable et la transition écologique. Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse [en ligne], novembre 2019. Consulté le 6 mars 2020. URL : https://www.education.gouv.fr/une-ecole-engagee-pour-le-developpement-durable-et-la-transition-ecologique-12017

MORIN, Edgar. L'engagement des jeunes. Réseau Canopé [en ligne], 2016, 8'34. Consulté le 3 janvier 2020. URL : https://www.reseau-canope.fr/lengagement-citoyen-chez-les-jeunes/introduction.html

MUXEL, Anne (dir.). La Politique au fil de l'âge. Presses de Sciences Po, 2011, 312p. Collection Académique.

NEWMAN, Nic (dir.). Reuters Institute Digital News Report 2019. Digital News Report [en ligne], 2019, 156p. Consulté le 8 mai 2020. URL : https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_1.pdf

PERRIAULT, Jacques. La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer. Flammarion, 1989, 258p.

PLEYERS Geoffrey. Engagement et relation à soi chez les jeunes alteractivistes. Agora débats/jeunesses, 2016/1 (N° 72), pp. 107-122. URL : https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/revue-agora-debats-jeunesses-2016-1-page-107.htm

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, octobre 2001, vol. 9, nº 5.

REY, Alain, REY-DEBOVE, Josette (dir.). Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Dictionnaires Le Robert, 1985, Paris.

ROBINEAU, Colin. S'engager corps et âme. Socialisations secondaires et modes de production du militant « autonome ». Agora débats/jeunesses, 2018/3 (N° 80), pp. 53 à 59.

RODHAIN, Florence. Changer les mots à défaut de soigner les maux ? Critique du développement durable. Revue française de gestion, Lavoisier, 2007, pp. 203-209. Consulté le 2 mai 2020. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00834024v2/document

SIMONNOT, Brigitte. Le besoin d'information : principes et compétences. Journée Théma-t-IC, Strasbourg, 17 mars 2006. Consulté le 30 décembre 2019. URL : http://thematic.hautetfort.com/media/00/00/1432126852.pdf

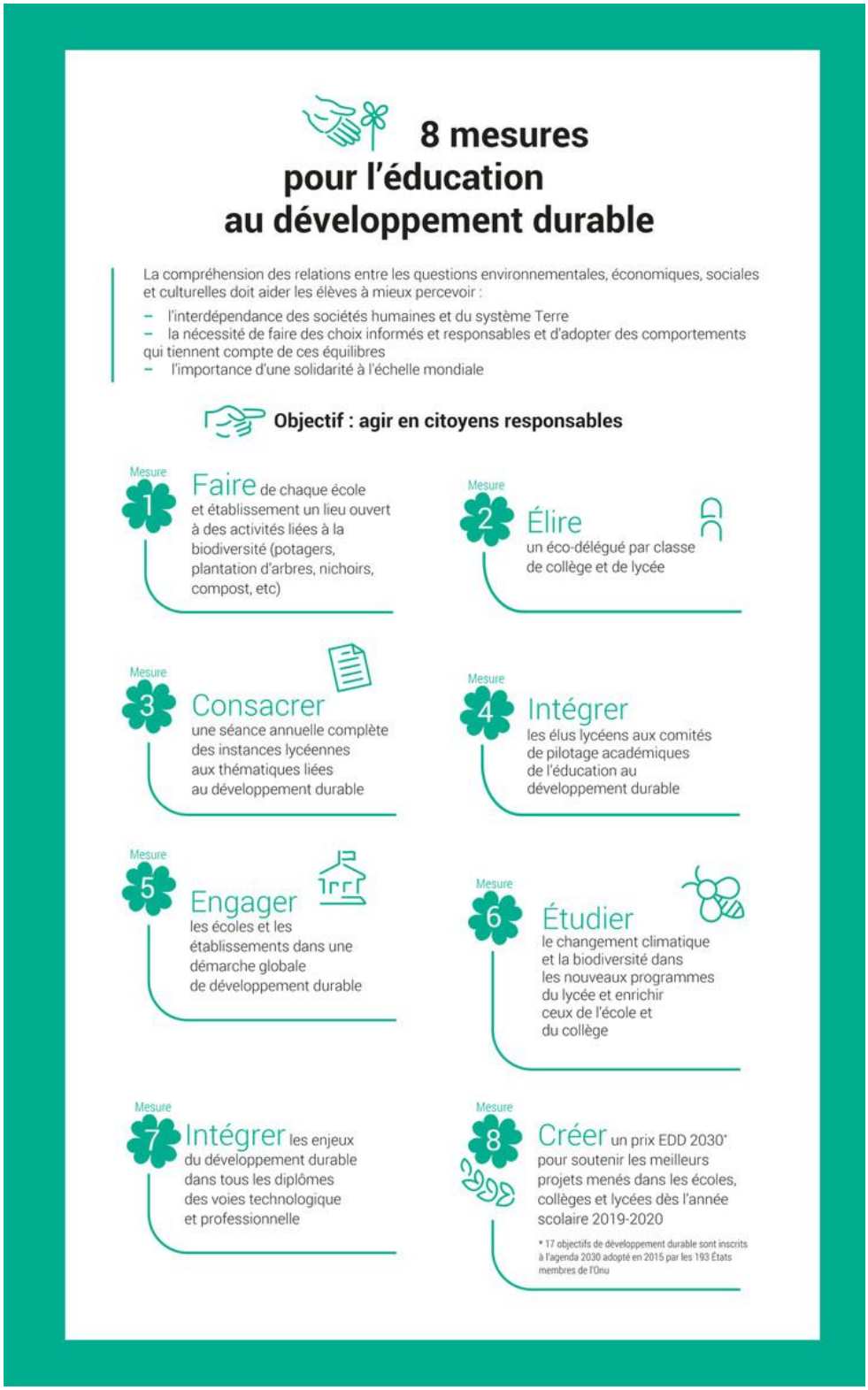
Trésor de la langue française [en ligne]. URL : http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

VERONIQUE, Paul. Angoisse, dépression… L'éco-anxiété, l'autre effet du réchauffement climatique. L'Express [en ligne], 8 août 2019 [consulté le 12 mai 2020]. URL : https://www.lexpress.fr/actualite/societe/environnement/angoisse-depression-l-eco-anxiete-l-autre-effet-du-rechauffement-climatique_2093702.html

ANNEXES

N°1 – Huit mesures pour l'éducation au développement durable et la transition écologique.

https://www.education.gouv.fr/une-ecole-engagee-pour-le-developpement-durable-et-la-transition-ecologique-12017



N°2 – Questionnaire anonyme développement durable et pratiques informationnelles

Dans le cadre de mon travail de recherche, je m'intéresse à vos pratiques informationnelles (grosso modo la façon dont vous vous informez) et aux liens que celles-ci ont, ou non, avec le thème du développement durable.

Vous trouverez 13 questions au total. Prenez le temps de répondre à chacune d'entre elles. Le questionnaire est ANONYME et vos noms ne seront en aucun cas révélés. Vous pouvez répondre en toute sincérité.

Merci d'avance pour votre temps, Mme MOREL

1) Pour vous, que signifie la notion de dérèglement climatique ? Citez trois mots.

2) Pour vous, que signifie la notion de développement durable ? Citez trois mots.

3) Vous sentez-vous concerné.e par ces sujets ?
   *Oui
   *Non

4) Êtes-vous inquiet.ète à l'idée du changement climatique ?
   *Oui, très inquiet.ète
   *Oui, quelque peu
   *Pas particulièrement
   *Non
   *Je ne me sens pas concerné.e

5) Vous informez-vous au sujet du développement durable ?
   *Oui. A quelle fréquence ?
      *Plusieurs fois par jour
      *Une fois par jour
      *Quelques fois par semaine
      *Quelques fois par moi
   *Non. Pourquoi ?.....

6) Si vous vous informez sur ce sujet, *via* quel(s) support(s) (médias, réseaux sociaux, livres, applications, …) ?

7) Que cherchez-vous à savoir ?
   *Les causes du réchauffement climatique
   *Les conséquences du réchauffement climatique
   *Les façons d'agir à la maison (DIY [Do it yourself = créer par soi-même], recettes, …)

*L’organisation de manifestations et d’événements
*Autre : ……

8) Si vous êtes présent.e sur les réseaux sociaux, partagez-vous du contenu au sujet du développement durable ?
*Oui, tout le temps
*Oui, régulièrement
*Non
*Je ne partage aucun contenu.

9) En ce qui concerne le développement durable, diriez-vous que vous êtes…
*très engagé.e
*engagé.e
*pas engagé.e

10) Si vous vous sentez engagé.e, cela vous pousse-t-il à agir ?
*Oui
*Non. Pourquoi ?.....

11) Dans quel contexte ?
*Au lycée
*A la maison
*Sur les réseaux sociaux
*Dans la rue
*Autre : ……

12) Genre
*féminin
*masculin
*non binaire

13) Niveau
*seconde
*première
*terminale

N°3 – questionnaire (initialement) destiné à la conduite des entretiens

ITEMS	VARIABLES	QUESTIONS
L'éducation au développement durable	Les connaissances théoriques	**Qu'est-ce que le dérèglement climatique ?* **Qu'est-ce que le développement durable ?*
	Le rôle de l'école et de l'entourage	**Où as-tu entendu parler de ces notions ?* **Qu'as-tu fait, dans le cadre de l'école, autour de ces notions ?*
	L'éco-anxiété	**Connais-tu des manifestations concrètes du dérèglement climatique ? dans le monde ? en France ? proche de chez toi ?* **As-tu peur de ces manifestations ? Pourquoi ?*
Les pratiques informationnelles	La stratégie informationnelle	**T'informes-tu sur ces sujets ? Pourquoi ?* **A quelle fréquence t'informes-tu ?* **A quels médias as-tu recours ?*
	Le partage d'information	**Partages-tu de l'information sur ces sujets ? Pourquoi ?*
	Les influences informationnelles	**Comment as-tu commencé à t'informer sur ces sujets ?* **Ton entourage influence-t-il la façon dont tu t'informes ?* **T'informes-tu* via *les RSN ? Lequel en premier ?* **Quelles personnalités suis-tu ?*

L'engagement	Au quotidien	**Quotidiennement, agis-tu en faveur du développement durable ?* **Dans quel(s) contexte(s) ? Pourquoi celui(ceux)-ci plutôt que d'autre(s) ?*
	Rôle et influence de et sur l'entourage	**Ton entourage agit-il avec toi ?* **Ton entourage influence-t-il tes actions ? Ou est-ce toi qui influences ton entourage ?*
	Le sentiment d'engagement	**Qu'est-ce que l'engagement pour toi ?* **Selon cette* définition, te considères-tu toujours comme engagé.e ? A quel degré ?* **Considères-tu que l'on puisse être engagé.e sans agir ?* **Que penses-tu de la notion d'engagement lycéen ?*

N°4 – dépouillement automatique sous format tableau à plat des 215 réponses obtenues au questionnaire

Q1

Dérègl.clim.2	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	8	3,7%
Aspect social	2	0,9%
Climatosceptique	2	0,9%
Connaissances techniques	184	85,6%
Réactions émotionnelles	54	25,1%
TOTAL OBS.	215	100%

Q2

Dvlpmt.dur.2	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	33	15,4%
Ecologique	164	76,3%
Economique	46	21,4%
Social	50	23,3%
TOTAL OBS.	215	100%

Q3

Q3.Concern.	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	0,9%
Non.	14	6,5%
Oui.	199	92,6%
TOTAL OBS.	215	100%

Q4

Q4.Inquiet	Nb. cit.	Fréq.
Je ne me sens pas concerné.e.	3	1,4%
Non.	5	2,3%
Oui, quelque peu.	93	43,3%
Oui, très inquiet.ète.	97	45,1%
Pas particulièrement.	17	7,9%
TOTAL OBS.	215	100%

Q5

Q5.S'informer	Nb. cit.	Fréq.
Non.	66	30,7%
Oui.	149	69,3%
TOTAL OBS.	215	100%

Q5 suite (fréquences)

Q5bis.Oui+fréq	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	69	32,1%
Plusieurs fois par jour.	8	3,7%
Quelques fois par mois.	44	20,5%
Quelques fois par semaine.	73	34,0%
Une fois par jour.	21	9,8%
TOTAL OBS.	215	100%

Q7 – réponse 1

R1.Causes	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	121	56,3%
oui	94	43,7%
TOTAL OBS.	215	100%

Q7 – réponse 2

R2.Csqces	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	65	30,2%
oui	150	69,8%
TOTAL OBS.	215	100%

Q7 – réponse 3

R3.Agir	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	87	40,5%
oui	128	59,5%
TOTAL OBS.	215	100%

Q7 – réponse 4

R4.Manif+asso	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	182	84,7%
oui	33	15,4%
TOTAL OBS.	215	100%

Q7 – réponse 5

R5.Autre	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	198	92,1%
oui	17	7,9%
TOTAL OBS.	215	100%

Q8

Q8.RSN+partag	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	3,3%
Je ne partage aucun contenu.	51	23,7%
Non.	89	41,4%
Oui, régulièrement.	63	29,3%
Oui, tout le temps.	5	2,3%
TOTAL OBS.	215	100%

Q9

Q9.Engag	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	1,4%
engagé.e.	157	73,0%
pas engagé.e.	41	19,1%
très engagé.e.	14	6,5%
TOTAL OBS.	215	100%

Q10

Q10.Engag=agir	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	23	10,7%
Non.	26	12,1%
Oui.	166	77,2%
TOTAL OBS.	215	100%

Q11 – réponse 1

R1.Lycée	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	207	96,3%
oui	8	3,7%
TOTAL OBS.	215	100%

Q11 – réponse 2

R2.Maison	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	185	86,1%
oui	30	14,0%
TOTAL OBS.	215	100%

Q11 – réponse 3

R3.RSN	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	208	96,7%
oui	7	3,3%
TOTAL OBS.	215	100%

Q11 – réponse 4

R4.Rue	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	198	92,1%
oui	17	7,9%
TOTAL OBS.	215	100%

Q11 - réponse 5

R5.Autre2	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	210	97,7%
oui	5	2,3%
TOTAL OBS.	215	100%

Q12

Q12.Genre	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	3,3%
Féminin	146	67,9%
Masculin	55	25,6%
Non binaire	7	3,3%
TOTAL OBS.	215	100%

Q13

Q13.Niveau	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	13	6,1%
Première	84	39,1%
Seconde	70	32,6%
Terminale	48	22,3%
TOTAL OBS.	215	100%

N°5 – Réponses récoltées pour le « non » de la question 5, à savoir pourquoi les élèves ne s'informent pas.

17 : « *Ce n'est pas trier mes déchets ou couper mon eau qui va réduire la pollution face au centrales a charbon et millions de voiture* »

19 : « *je sais pas* »

20 : « *Je ne minforme que sur le sujet du dérèglement climatique et non du développement durable* »

27 : « *Pas le temps avec lInternat pas de télévision* »

31 : « *Parce quon sait déjà tous ce quon doit faire (trier, faire attention au produit quon achète..)* »

33 : « *Car ça ne mintéresse pas plus que ça et quon nous en parle partout. Donc pas besoin de sinformer* »

34 : « *on n'en parle pas beaucoup* »

37 : « *On vas tous mourir un jour , inutile de se faire transpirer avant pour des chose sur les quelles nous simple adolescent moyen n'avons pas de poids* »

39 : « *Ca mintéresse vraiment pas* »

40 : « *Je ne me sens pas vraiment concernée, c'est seulement quand je vois les faits que j'ai une reelle prise de conscience* »

41 : « *Je n'y pense pas forcément* »

42 : « *Je ne prends pas le temps de m'informer* »

46 : « *Je n'y pense pas* »

55 : « *pas besoin daller sinformer, le sujet est omniprésent dans les divers médias* »

59 : « *Je ny pense pas* »

63 : « *Pas intéressant* »

67 : « *Pas le temps* »

71 : « *Je n'en ressens pas le besoin et l'utilité* »

75 : « *Aucun intérêt j'ai déjà suffisement de problème a regler* »

81 : « *Je ne m'en suis pas particulièrement intéressé jusqu'à maintenant* »

83 : « *Ne me parle pas forcément* »

85 : « *Je ne sais pas, j'ai pas le réflee de me renseigner* »

87 : « *très bonne question* »

109 : « *Pas le temps, pas trop intéressée* »

117 : « *Pas forcément le temps, j'y pense pas, et quand je le fais c'est pour un eposé* »

124 : « *Je n'ai pas vraiment le temps mais c'est un sujet intéressant* »

130 : « *trop de vision etreme (vegan,supression toute technologie ,etc...)* »

132 : « *Jai pas trop la possibilité de changer la façon de vivre de ma famille qui influe sur moi.* »

139 : « *Pas le temps, sinon quand je peu.* »

143 : « *Je sais même pas ce que c est pourquoi je m y intéresserait* »

146 : « *Pas eu l'idée* »

147 : « *Ce que je sais me suffit* »

160 : « *pas particulièrement* »

166 : « *Je ne suis pas intéressée.* »

184 : « *Je ne m'informe pas particulièrement.* »

194 : « *je ne sais pas* »

196 : « *infos permanentes dans les medias* »

197 : « *J'ai d'autres choses a faire et à penser* »

201 : « *Des fois.* »

213 : « *flemme* »

N°6 – Réponses récoltées à la question 6, à savoir les médias utilisés par les élèves pour s'informer.

1 : « *Sites internet, informations, réseau sociau* »

2 : « *On a plus besoin de vouloir se tenir au courant , on est déjà au courant en ne cherchant pas à lêtre On en parles partout et à longueur de temps* »

3 : « *Via les médias, les réseau sociau* »

4 : « *Médias* »

5 : « *médias* »

7 : « *Sur les réseau sociau, surtout sur Instagram.* »

9 : « *Internet, télévision, radio* »

10 : « *Réseau sociau* »

11 : « *comptes instagram ciblés, retransmission des informations du monde entier sur youtube...* »

12 : « *Reseau sociau, documentaires télévisés* »

15 : « *Médias, réseau sociau,* »

16 : « *Instagram* »

17 : « *Internet et livres* »

18 : « *Via télévision, YouTube* »

20 : « *Médias Réseau sociau* »

21 : « *instagram, television, lycee* »

22 : « *Je minforme via Instagram* »

23 : « *Réseau sociau, applications* »

24 : « *Réseau sociau, internet* »

25 : « *Les médias (Journals télévisés)Les réseau sociauLes personnes, la communication* »

28 : « *Journeau télévisions téléphone..* »

29 : « *Réseau sociau, informations à la télé, quelques fois en cours* »

30 : « *Médias* »

32 : « *La télévision, les journau, réseau sociau.* »

35 : « *Télévision, YouTube* »

36 : « *Au collège j'ai participer à une commission développement durable* »

38 : « *Médias et réseau sociau* »

39 : « *Jen vois un peu sur les réseau u mais je cherche pas a minformer* »

40 : « *Je ne vais pas ici répondre à la question 6, mais j'aimerais ajouter quelque chose au sujet de la question 8 sur les réseau sociau. Une étude à prouver que les réseau sociau ,et en particulier internet, relâchait des milliers de tonnes de CO2 dans l'atmosphère* »

41 : « *Youtube* »

42 : « *La télé principalement, puis les réseau* »

45 : « *Tous support: télévision, ordinateur, téléphone* »

47 : « *presse écrite réseau sociau* »

48 : « *Médias, réseau sociau et vidéos* »

49 : « *Internet, réseau sociau.* »

51 : « *Réseau sociau* »

52 : « *Médias, réseau sociau, livres* »

53 : « *Infos tv/journau/réseau sociau* »

54 : « *réseau sociau, journau télévisés, acteurs engagés* »

55 : « *instagram, twitter, journau comme le monde, 20minutes.fr, chaîne hugodecrypte* »

56 : « *National geographiquz* »

59 : « *Média , réseau sociau* »

60 : « *Instagram, Geoado, Greenpeace* »

61 : « *Les réseau sociau, internet et ma maman sont mes sources d'informations principales.* »

62 : « *Livres, historiques de relevé météo pour vérifier ce que disent les médias habituels* »

64 : « *Médias et réseau sociau* »

65 : « *Réseau sociau* »

68 : « *Via la télé, internet ou les réseau sociau ou* »

69 : « *Internet, instagram* »

70 : « *réseau sociau, documentaires et articles de presse* »

72 : « *Un peu de tout. Via mes parents beaucoup, les articles sur les réseau sociau, la radio..* »

74 : « *Instagram, Google* »

77 : « *Google* »

78 : « *Réseau sociau, journau, recherche perso (sur ordi ou autre)* »

80 : « *reseau sociau journal TV publicité* »

82 : « *journal télévisé* »

84 : « *médias et réseau sociau* »

88 : « *Instagram* »

89 : « *Grâce au informations:Journal: le monde tous les joursRadio: France Inter Plusieurs pages Instagram dinformation et de prévention* »

90 : « *Je m'informe sur ce sujet via plusieurs supports comme par eemple :- les informations avec l'application google- certains cours de langues nous donnent des tetes sur ce genre de sujets- sur certaines chansons comme par eemple = l'improvisation d'Angèle* »

91 : « *Médias, réseau sociau.* »

93 : « *Reportages, articles de journau, livres, YouTube* »

94 : « *Application Pinterest (DIY)TélévisionInstagramWWF* »

95 : « *Médias (reportages, articles...)* »

96 : « *télévision, réseau sociau* »

97 : « *Le monde* »

98 : « *Réseau sociau* »

99 : « *Livres écologistes, presse...* »

100 : « *Réseau sociau, médias, applications de journau* »

101 : « *Livres, réseau sociau et médias* »

102 : « *médias et réseau sociau* »

103 : « *Réseau sociau , journal , lycée* »

104 : « *Instagram, radio, infos, journau* »

105 : « *Réseau sociau principalement* »

106 : « *Instagram, Google* »

107 : « *Médias / réseau sociau* »

108 : « *Instagram : Hugo ClémentMedia part Youth for climate ParisRewild Marion cotillard Green peace Les belles nouvelles Greta thunbergEt televions au informations* »

109 : « *Réseau sociau et quelques médias* »

110 : « *Réseau sociau, revue scientifique* »

111 : « *réseau sociau, jounal télévisé, youtube* »

112 : « *La télévision avec ces documentaires (notamment animalier)* »

113 : « *Réseau sociau* »

114 : « *Medias* »

115 : « *J'ai assisté à des conférences écologiques.A travers des vidéos de sensibilisation sur les réseau.* »

116 : « *Les réseau sociau ainsi que le journal tv* »

117 : « *Divers sites internet, journau, infos* »

118 : « *Médias, réseau sociau,...* »

119 : « *réseau sociau* »

120 : « *réseau sociau, journal, ...* »

121 : « *sur insagrame sous forme de petite conseille pour réduire son empreinte et à la télé* »

122 : « *Instagram (post ou storie) qui nous informe comme pour lincendie en Australie* »

123 : « *Réseau sociau avec des pages sérieu concernant le sujet* »

126 : « *Réseau sociau , Internet,* »

127 : « *Médias et internet* »

128 : « *Articles, réseau sociau, télé* »

129 : « *Réseau sociau, média, internet...* »

131 : « *Réseau sociau, parents, radio et journal* »

132 : « *Informations télévisés, flash infos sur le téléphone.* »

133 : « *Mon père me montre des documentaires et interviews + réseau sociau* »

134 : « *Sur youtube,au infos télévisés* »

135 : « *internet, télévision (médias)* »

136 : « *Instagram* »

137 : « *Réseau sociau et documentaires majoritairement.* »

138 : « *Médias, réseau sociau* »

139 : « *Télévision, journal, radio, internet.* »

140 : « *réseau sociau* »

142 : « *Instagram* »

145 : « *Médias* »

147 : « *Mes connaissances viennent d'internet et de mes connaissances* »

148 : « *médias, livres* »

149 : « *Instagram et la télévision* »

150 : « *Internet* »

152 : « *Un seul documentaire potable en 12 ans : Cruel sera le réveil (passé tard le soir sur Arte il y' a quelques années) sites internet : https://www.lemonde.fr/blog/petrole/ https://ourfiniteworld.com/ http://peakoilbarrel.com/ https://srsroccoreport.com* »

153 : « *medias* »

154 : « *médias, livres, groupes sur réseau sociau* »

155 : « *La télé ou les réseau sociau* »

156 : « *médiastélévisionassociations* »

158 : « *réseau sociau , télévision* »

159 : « *Via les réseau sociau, et les médias sur un ordinateur.* »

161 : « *Instagram et l'appli le monde* »

162 : « *"télé, (émission netfli,"" notre planete"")"* »

163 : « *médias,réseau sociau , émissions télé.* »

164 : « *réseau sociau et médias* »

165 : « *Presse nationaleSites spécialisésEssais* »

167 : « *Instagram, journau* »

168 : « *Réseau sociau, télévision* »

170 : « *Réseau sociau* »

171 : « *Applications, médias* »

172 : « *Réseau sociau, informations du journal TV* »

174 : « *En sortant de chez moi, médias* »

175 : « *Instagram, Facebook et journau (le monde)* »

176 : « *Réseau sociau, médias* »

177 : « *Journal, médias, réseau sociau* »

178 : « *Réseau sociau* »

181 : « *Youtube, sites référents* »

182 : « *Médias* »

184 : « *Réseau sociau, médias.* »

186 : « *Livres (Deep Green Resistance), films (Cowspiracy), chaînes Youtube (Aim, La Barbe, Thomas Gautier, Emile Roy, Et tout le monde s'en fout), Instagram (On est prêt, Green spirit factory, En Vert et contre tout, Change, Impact, Hugo Clément...)* »

188 : « *Réseau sociau* »

190 : « *Actus, Instagram* »

191 : « *reseau sociau, article, magasine, cour* »

192 : « *Facebook, Instagram, journal tv, infos internet* »

193 : « *Radio , internet, magazine* »

195 : « *réseau sociau, télé* »

198 : « *Médias, réseau sociau* »

199 : « *Reportage, téléphone, revue scientifique* »

200 : « *Réseau sociau, médias télévisés* »

201 : « *Instagram, articles de presse* »

202 : « *Réseau sociau, médias* »

203 : « *Réseau sociau* »

204 : « *Instagram, reportages TV* »

205 : « *Informations, réseau sociau, documentaires* »

208 : « *Réseau sociau, Internet, discussions* »

209 : « *Réseau sociau, reportages* »

210 : « *Médias, réseau sociau* »

213 : « *télévision, journau, applications* »

214 : « *twitterFacebookkobinisensibilisation dans les grandes villesmanifestions et marche* »

215 : « *Sur les réseau sociales.* »

N°7 – Réponses récoltées à la question 10, à savoir pourquoi, alors qu'iels se sentent engagé.e.s, les élèves n'agissent pas.

8 : « *Manque de temps* »

21 : « *je ne pense pas à le faire assez souvent même si il faudrai* »

39 : « *Je suis pas engagé* »

41 : « *Sûrement de la fenéantise* »

75 : « *Ok* »

98 : « *Manque de temps ou de moyens* »

103 : « *Je ne sais pas trop quoi faire* »

117 : « *Pas d'interet a manifester quand on sait qu'on ne sera pas ecoutés. Par contre recycler à la maison ou au lycée par exemp, oui !* »

144 : « *On ne sait pas comment intervenir et quoi faire* ».

147 : « *Je n'agis pas à un niveau suffisant* »