



HAL
open science

Le développement durable : un engagement d'actualité

Marie Costes, Marylou Vincent

► **To cite this version:**

Marie Costes, Marylou Vincent. Le développement durable : un engagement d'actualité. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04385639

HAL Id: dumas-04385639

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04385639>

Submitted on 10 Jan 2024

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.

Mention : “ Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et
de la Formation ”

Parcours : Conseiller Principal d'Éducation

Le développement durable : un engagement d'actualité

soutenu par

Marie Costes et Marylou Vincent

le mardi 30 mai 2023

Référents de mémoire

Julien Garric

Jury de soutenance

Julien Garric et Nathalie Mikailoff

Charte relative à la lutte contre le plagiat de l'Université d'Aix Marseille

Approuvée par le Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire de l' Université d'Aix-Marseille en date du 4 octobre 2012,

Approuvée par le Conseil Scientifique de l'Université d'Aix-Marseille en date du 16 octobre 2012, Approuvée par le Conseil d'Administration de l'Université d'Aix-Marseille en date du 27 novembre 2012,

Préambule

Afin de garantir la qualité des diplômes délivrés à ses usagers, l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs, et faire respecter les droits de propriété intellectuelle des auteurs, l'Université d'Aix-Marseille est engagée dans la lutte contre le plagiat. Les travaux réalisés par les usagers et par les personnels de l'Université doivent répondre à l'ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Les travaux concernés par cette obligation sont notamment : les thèses, les mémoires, les articles, les supports de cours, sans que cette liste soit exhaustive.

Article 1

Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou les idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité. Tout plagiat, quel qu'en soit le support, constitue une faute. Le plagiat constitue à la fois la violation la plus grave de l'éthique universitaire et un acte de contrefaçon. C'est un délit au sens de l'article L 335-2 du code de la propriété intellectuelle. En outre, le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié constitue une circonstance aggravante.

Article 2

Les usagers et les personnels de l'Université ne doivent pas commettre de plagiat dans leurs travaux.

Article 3

Les reproductions de courts extraits de travaux préexistants en vue d'illustration ou à des fins didactiques sont admises sans nécessité de demander le consentement de l'auteur, uniquement dans le strict respect de l'exception de courte citation. Dans ce cadre, les usagers et les personnels de l'Université s'engagent, lorsqu'ils reproduisent de courts extraits de tels travaux, à identifier clairement qu'il s'agit d'un emprunt, en apposant des guillemets, et en indiquant le nom de l'auteur et la source de l'extrait.

Article 4

L'Université d'Aix-Marseille est attachée au respect des droits de propriété intellectuelle et se réserve la possibilité de rechercher les tentatives de plagiat, notamment par l'utilisation d'un logiciel adapté.

Article 5

Les cas présumés de plagiat feront l'objet de poursuites engagées par l'Université devant les instances compétentes, et leurs auteurs seront passibles de sanctions disciplinaires. Ces violations des droits de propriété intellectuelle pourront également donner lieu à des poursuites judiciaires.

Je, soussignée Marylou Vincent certifie avoir pris connaissance de la charte relative à la lutte contre le plagiat et m'engage à la respecter.

Je, soussignée Marie Costes certifie avoir pris connaissance de la charte relative à la lutte contre le plagiat et m'engage à la respecter.

Fait à : Aix-en-Provence

Le : 01/10/2022

Signatures :

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Nous commencerons par remercier notre directeur de mémoire Julien Garric pour ses précieux conseils, sa patience et son accompagnement tout au long de cette année.

Nous tenons à remercier le lycée THÉODORE AUBANEL, dans la ville d'Avignon ainsi que le lycée MONTE CRISTO dans la commune d'Allauch pour leur accueil, leur accompagnement, leur bienveillance et leur temps. Merci aux personnels de direction et d'administration qui nous ont permis d'assister et de participer à de nombreuses réunions et instances au cours de notre stage.

Nous tenons également à remercier toutes les personnes qui ont participé à l'étude, les élèves, les enseignants et les équipes de vie scolaire des deux établissements.

Enfin, nous remercions nos familles pour l'accompagnement et le soutien moral durant l'élaboration de ce dossier.

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	3
Problématique	5
1. PARTIE 1 : CONTEXTE	6
1.1. Cadre théorique	6
1.2. Cadre scientifique	8
1.3. Description des établissements	15
1.4. Problématique de terrain	18
1.5. Les hypothèses	19
2. PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE	21
2.1. Méthode d'investigation	21
2.2. Contenu questionnaire	25
3. PARTIE 3 : RÉSULTATS	29
3.1. Traitement et analyse	29
3.2. Discussion	38
Conclusion	42
Bibliographie	42
Index des Annexes	45
4ème de couverture	45

Introduction

La préservation de la planète est un enjeu vital pour l'humanité ainsi que pour l'ensemble des espèces vivantes. Il est irréfutable que l'Homme, par ses choix, ses comportements et son activité joue un rôle important, positif comme négatif dans l'avenir proche et lointain de nos sociétés. En effet, cette capacité à transformer le système Terre nous fait entrer dans une nouvelle ère géologique que le biologiste américain Eugene F. Stoermer et le chimiste et Prix Nobel de chimie néerlandais Paul Josef Crutzen qualifient "d'anthropocène" dans les années 2000. Cette transformation, née principalement de la révolution industrielle au XIXème siècle, amène aujourd'hui notre espèce à faire preuve d'anticipation, de solidarité et d'innovation afin de préserver l'environnement. L'ampleur du défi nécessite donc une mobilisation globale avec des enjeux économiques, sociaux, environnementaux et culturels complexes entre mondial et local, et entre présent et avenir.

Le développement durable (DD) a été défini dans le rapport de Brundtland en 1987 comme "un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs". Les adultes ont une responsabilité dans la transmission du monde auprès des nouvelles générations. En effet, l'éducateur est responsable de la transmission des valeurs qui constituent une forme de tradition, qui doit être à la fois conservée et renouvelée (Hannah Arendt). A cet égard, le développement durable est inévitablement un grand défi d'éducation mondial et national. Ainsi, dès les années 1990, l'Unesco lance un programme d'action globale pour l'éducation au développement durable (EDD), dont l'objectif est de soutenir l'insertion des problématiques de développement durable dans les actions éducatives de l'ensemble des pays du monde. En 2015, 193 pays ont adopté le Programme de développement durable à l'horizon 2030, intitulé Agenda 2030, qui définit 17 objectifs de développement durable, on les appelle les ODD. Pour autant, des difficultés semblent persister. Dans la société d'abord, malgré une prise de conscience qui se veut collective à travers une forte médiatisation du sujet, les pratiques face à ses enjeux restent des pratiques individuelles peu remises en question dans ce contexte. En parallèle, la réalité du terrain scolaire peut être marquée par une difficulté à la mise en place des apprentissages interdisciplinaires notamment dû à un manque d'engagement des acteurs.

Face aux incertitudes de demain, l'individualisme grandissant fait porter aux individus une responsabilité individuelle parfois trop lourde alors qu'il s'agit en réalité d'une responsabilité collective. L'ampleur du défi naît chez les individus une forme particulière d'anxiété pouvant être nommée "éco-anxiété". Celle-ci témoigne d'une forme de lucidité mais doit être dosée au risque de paralyser les individus.

Malgré une connaissance des enjeux et des difficultés face au développement durable, les comportements restent individualisés.

Problématique

Dans un contexte sociétal où le développement durable repose essentiellement sur une responsabilisation individuelle par une focalisation sur des "éco-gestes", comment le conseiller principal d'éducation (CPE) en collaboration avec l'ensemble de la communauté éducative, peut-il impulser une véritable politique éducative au sein de nos établissements scolaires en faveur de l'engagement et de l'émergence d'une responsabilité collective pour le bien-être de nos futurs éco-citoyens ?

1. PARTIE 1 : CONTEXTE

Dans cette partie, nous verrons dans un premier temps, le cadre théorique et scientifique des questions liées au développement durable et à l'engagement des jeunes vis-à-vis de cette notion. Dans un second temps, nous décrirons les établissements dans lesquels nous avons effectué nos recherches. Enfin, nous présenterons notre problématique ainsi que nos hypothèses qui en découlent.

1.1. Cadre théorique

Afin d'amorcer notre première partie, nous avons souhaité mettre en avant plusieurs notions à commencer par celle du développement durable. En effet, cette notion est apparue pour la première fois de manière officielle dans le rapport de la commission mondiale pour l'environnement et le développement, le rapport Brundtland en 1987. Le développement durable a ainsi été défini comme "le développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs". Trois piliers naissent d'abord de ce rapport, le pilier économique, le pilier social et le pilier environnemental. En 2002, lors du Sommet de Johannesburg, le développement durable s'élargit avec le pilier culturel ; et ayant pour base la gouvernance participative. Au fur et à mesure des sommets internationaux, le développement durable devient une préoccupation partagée des États, régions et communes, qui ont une volonté de mutualiser les enjeux et de tenter d'apporter des solutions face aux inquiétudes relatives à la planète.

En découle de cette préoccupation générale la création d'une éducation au développement durable. Elle fait partie des éducations transversales incluses dans les programmes de l'école primaire, du collège et du lycée général, technologique et professionnel. Elle est en lien avec les autres éducations transversales que représente l'éducation au développement et à la solidarité internationale, l'éducation à la santé et les enseignements artistiques et culturels. S'ajoute à cela le parcours citoyen et le parcours santé qui sont particulièrement favorables aux enjeux du développement durable. L'histoire de l'éducation au développement durable débute

en France en 1977 avec la Circulaire sur l'Éducation Relative à l'Environnement (ERE). Cette circulaire donne des « instructions générales sur l'éducation des élèves en matière d'environnement » et fixe comme objectif de « développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement ». Depuis les années 2000, l'Éducation au Développement Durable (EDD) a subi une politique ambitieuse de généralisation, qui a donné lieu à 7 Circulaires entre 2004 et 2020. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École en 2013, fait entrer l'Éducation transversale dans le Code de l'éducation. L'EDD est devenue aujourd'hui une notion centrale des politiques d'établissement, et au cœur du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (SCCCC). Cette nouvelle démarche doit permettre aux élèves d'apprendre à développer leur esprit critique. *“ L'Éducation au Développement Durable doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra-et intergénérationnelle”* (Bulletin officiel [B.O.], n° 14, 5 avril 2007).

C'est dans ce contexte qu'en 2013, l'Éducation Nationale a créé la labellisation E3D pour les écoles et les établissements scolaires dans une démarche globale du développement durable. Ce label associe l'ensemble de la communauté éducative dans une volonté de s'inscrire dans une démarche d'amélioration continue du développement durable. Lors de la dernière Circulaire du 24 septembre 2020 relative au renforcement de l'éducation au développement durable, a été ajouté dans le cadre de l'Agenda 2030, le Vademecum “Education au Développement Durable - Horizon 2030”. Ce dernier rappelle les enjeux et clarifie les concepts fondateurs de l'éducation au développement durable. Il met en avant la transversalité de cette éducation portée par l'ensemble des disciplines. Il montre également comment les élèves peuvent agir et s'engager dans des projets. Il précise, enfin, comment l'ensemble des acteurs peut jouer un rôle dans cette éducation grâce à un pilotage à l'échelle territoriale. Afin d'étoffer cette démarche l'institution scolaire a mis en place, l'élection d'élèves éco-délégués dans les établissements scolaires. Cette action, devenue obligatoire depuis la rentrée 2020, permet de faire élire des élèves par leur pairs, un par classe dans la mesure du possible, afin qu'ils deviennent des

ambassadeurs de la transition écologique et du développement durable au sein des écoles. Ces élèves doivent permettre de sensibiliser leurs camarades aux gestes de protection environnementaux, ils s'investissent dans des actions et des projets pédagogiques accompagnés par la communauté éducative en faveur du développement durable. La démarche de labellisation e3D place les élèves, et de surcroît les éco-délégués au cœur de sa démarche globale de développement durable.

Pour finir, un dernier levier reste dominant dans l'éducation au développement durable mais aussi à toutes les éducations transversales, c'est celui de l'Éducation Morale et Civique (EMC). Cette dernière prévoit de faire transmettre un socle de valeurs communes, de développer le sens moral et l'esprit critique afin d'adapter un comportement réfléchi. C'est un moyen de préparer à l'exercice de la citoyenneté et de sensibiliser à la responsabilité individuelle et collective. Elle fait partie intégrante du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (SCCCC), principalement dans le domaine 3 avec la formation de la personne et du citoyen.

1.2. Cadre scientifique

1.2.1 Les représentations du développement durable

Les chercheurs s'accordent à dire que les finalités d'une telle éducation au développement durable sont de savoir assurer un avenir convenable aux générations d'ici et d'ailleurs et d'engager chaque élève à développer des compétences citoyennes (Pache A. et al, 2016). De fait, François Audigier (2006) nous rappelle que la citoyenneté est un statut lié à l'appartenance d'une communauté politique ; ainsi un citoyen est une personne titulaire de droits et d'obligations, du droit de participer au pouvoir et d'un sentiment d'appartenance. Afin de développer ces nouvelles compétences, les "éducations à" permettent de faire acquérir aux élèves, un esprit critique, une "opinion raisonnée", en travaillant sur la problématisation des savoirs en jeu (Barroca-Paccard M., 2021). Des efforts restent encore à fournir car face aux enjeux du développement durable, les jeunes ne sont pas prêts à tout. Ils sont prêts à faire des efforts sur des gestes qu'ils considèrent comme "faciles" et qui en outre sont "sources d'économies" : tels que choisir des ampoules à basse

consommation d'énergie ou diminuer les bains par exemple. Pour autant, dès lors qu'ils "leur en coûtent" trop en termes d'effort, de dépenses supplémentaires ou d'apparence, l'engagement diminue : comme par exemple aller à la déchetterie, choisir des produits de saison plus chers, ou changer moins souvent de téléphone portable. D'un autre côté, selon une étude, associer les élèves au territoire qu'ils habitent permet plus de cohérence dans les activités éducatives. Les jeunes entretiennent un rapport affectif, un engagement militant en faveur de leur environnement proche. Cet engagement repose sur un rapport positif à la nature, une connaissance des problématiques environnementales et des expériences avec d'autres acteurs positives (Jeziorski A & Therriault G).

Par ailleurs, depuis les deux dernières décennies, un nouveau sentiment semble apparaître principalement chez les jeunes : l'éco-anxiété. Ce terme se trouve au cœur de trois notions : l'environnement, la jeunesse et l'anxiété. La crise sanitaire du COVID a eu deux principaux effets sur la jeunesse. Elle a dans un premier temps permis de prendre davantage conscience des conséquences écologiques ; mais à contrario a créé un mode de vie anxiogène pour les élèves entre les représentations sociales et le flot d'informations au sujet du dérèglement climatique (Dageville E., 2022). Certains résultats d'enquête déclarent que près de 40% des jeunes ressentent de l'éco-anxiété (Chalak et al., 2022). Afin de réduire ce sentiment, il est possible de s'engager dans une action collective afin de sensibiliser les autres et de permettre de réduire ses effets. De fait, renforcer l'estime de soi et apporte un sentiment d'efficacité personnelle qui redonne sens à la vie. Cependant l'engagement a ses limites. La jeune génération doit endosser le rôle de 'sauveurs' et trouver des solutions aux excès des générations précédentes, mais celui-ci apporte son lot d'anxiété (Dageville E., 2022). Toutefois, la majorité des élèves proposent des solutions individuelles alors qu'ils considèrent aussi que ses actions individuelles sont un moyen inefficace de répondre aux problématiques environnementales (Chalak et al., 2022).

1.2.2. Une nouvelle forme d'engagement

Nous observons ces dernières années une modification des pratiques face à l'engagement des jeunes générations en général. Celui-ci passe d'un engagement timbre à un engagement post-it. L'engagement timbre représente une population

majoritairement masculine, associant des idéologies principalement de gauche, avec un investissement sacrificiel et fondé sur le don de soi avec une adhésion définitive et totale. Alors que l'engagement post-it est de moins longue durée, avec des visées plus diversifiées, davantage réversibles et sans un abandon de sa vie entière pour la cause choisie. Cette nouvelle forme d'engagement permet aux jeunes d'être plus autonomes, de privilégier des actions concrètes au jour le jour, tout en étant soucieux de partager les bonnes idéologies (J. Ion par P-C. Cathelineau, 2017). Les jeunes d'aujourd'hui semblent avoir plus de points communs entre eux, que les générations précédentes, comme avec l'utilisation des communications électroniques. Ces "nouveaux militants" dotés d'une utilisation judicieuse des médias, ainsi que de leur capacité à transmettre des messages clairs (Lardeux L, 2016), leurs permettent d'entrer dans un nouveau paradigme. Désormais, les jeunes ont une vision horizontale des rapports sociaux. Ils entretiennent une défiance face à la dimension hiérarchique, pour privilégier des apprentissages qui viennent de relations d'égal à égal, par soi-même ou avec ses pairs. Cette exigence apparaît comme "normale" dans la vie de bien des adolescents aujourd'hui (J. Ion par P-C. Cathelineau, 2017). Il faut alors savoir donner aux jeunes l'envie de s'impliquer, à travers des schémas simples et faciles à comprendre pour eux, car le concept de "développement durable" est encore suffisamment flou. Cependant pour certains auteurs, son caractère "fourre-tout", est un avantage car il fédère plus qu'il ne divise (Eastes RE. & Pellaud F., 2013). Pour d'autres auteurs, il est nécessaire de développer l'agentivité des élèves. Ce mot est un mot Québécois, qui vient de l'adaptation anglaise "Agency". C'est le fait d'avoir la volonté et la capacité d'action d'un être à agir de manière innovante sur le monde, les choses, les êtres et à les transformer ou les influencer (Jeziorski, A. & Therriault, G., 2022). Les jeunes doivent s'emparer de leurs compétences car ils ne sont plus seulement des "citoyens de demain en formation" mais bel et bien des "citoyens d'aujourd'hui" et des acteurs majeurs de nos sociétés (Pleyers G., 2016). Sans oublier que c'est à l'âge de 16/17 ans, que la représentation sociale du développement durable se construit (Lebatteux N., 2010).

1.2.3. L'éco-anxiété en faveur de l'engagement ?

Le terme "écoanxiété" a récemment fait son apparition dans les médias ainsi qu'au sein du système éducatif, faisant l'objet de nombreuses recherches. A ce titre,

il existe différentes définitions de ce terme. En effet, pour certain.es chercheur.euse.s c'est une forme de détresse psychologique et d'angoisse (Albrecht, 2011), pour d'autres c'est une forme d'appréhension chronique de la ruine de notre civilisation (Clayton, Manning et coll., 2017, Hayes et coll., 2018) ; ou encore une forme d'anxiété plus profonde avec un rappel directement à la mort et la survie (Van Kessel, 2021). Dans le cadre de notre mémoire nous retiendrons la définition de la chercheuse Anne Sophie Gousse-Lessard de l'Université du Québec à Montréal, laquelle est :

“ L'écoanxiété est un état de malaise psychologique et parfois physique de degré variable, caractérisé par l'appréhension d'une menace plus ou moins éloignée dans le futur et significativement associée à la catastrophe écologique, elle-même perçue comme incertaine, difficilement prévisible et peu contrôlable “ (Gousse-Lessard, 2022).

De prime abord, nous pouvons penser que ce “nouveau mal du XXIème siècle” est uniquement un problème, négativement connoté, au même titre que l'anxiété de façon générale. Or l'éco-anxiété peut être abordé de deux façons : il peut être perçu comme un symptôme psychique qu'il faudrait soigner ou guérir mais il peut être également perçu comme un signe de clairvoyance plutôt positif n'ayant rien de pathologique (Ayimpam, 2022). Ici, nous décidons d'aborder cette angoisse psychologique à travers la seconde perception. L'éco-anxiété témoignerait donc d'un sentiment de responsabilité et ainsi d'une forme de lucidité vis-à-vis des défis environnementaux. De ce fait, l'éco-anxiété aurait les vertus de ce que Freud appelait « l'angoisse signal » (Ayimpam, 2022). Dans cette dynamique, la professeure de l'Institut des sciences de l'environnement Anne-Sophie Gousse-Lessard (2016) se questionne sur l'effet mobilisateur de l'éco-anxiété. Et si tel est le cas, elle se demande si cela permettrait en retour de réduire l'anxiété, tel un cercle vertueux.

Face à des situations de stress ou d'anxiété, l'être humain met en place des stratégies de régulation (Gousse-Lessard, 2022). Dans le cadre de notre étude nous en retenons deux principales : les stratégies dites “proactives” et les stratégies constructives à travers une implication sociale.

Dans le cas des stratégies proactives l'individu s'investit à travers des actions individuelles et à petite échelle. Ces actions procurent un sentiment d'efficacité mais ont certaines limites. En effet, les actions répondant à un stress ont un effet immédiat ou à très court terme ce qui va générer peu d'impact sur le long terme (Desmarais, 2022). Dans le cas du changement climatique, ces actions ne délivrent donc pas les effets escomptés ce qui a pour conséquence de décourager voir amplifier l'anxiété des individus malgré un sentiment d'efficacité sur le moment (Gousse-Lessard, 2022). Puis, dans le cas des stratégies constructives l'individu s'implique au sein d'un collectif ce qui permet de développer un sentiment d'appartenance et de communauté ainsi qu'à une identité de groupe positive.

Dans ce sens, la montée de l'individualisme dans nos sociétés, particulièrement chez les jeunes, n'aident pas vraiment (Galland, 2005). Bien que l'individualisme soit essentiel par la valeur et l'autonomie qu'elle accorde à chaque individu, il pose néanmoins le problème de la cohésion collective. De ce fait, il entraîne une certaine pression psychologique dans le sens où l'individualisme surcharge les responsabilités et les épreuves de chacun (Ehrenberg, 2014). L'individu perd alors en solidité et en certitudes, puisqu'il devient responsable de multiples choses dans la construction de sa vie, ce qui le rend fragile et inquiet (Ehrenberg, 1998). Ce phénomène expliquerait en grande partie l'éco-anxiété. C'est pourquoi le médecin Alice Desbiolles et la psychothérapeute Charline Schmerber lors d'une conférence à l'ONU (ONUfrance, 2022) proposent diverses solutions dont la restauration du lien entre les autres humains afin de mettre l'accent sur la sécurité relationnelle et de ne pas endosser la responsabilité de ce sur quoi on ne peut pas agir en tant qu'individu. En reprenant le questionnement d'Anne-Sophie Gousse-Lessard (2016) l'éco-anxiété serait donc un moteur pour l'émergence d'actions individuelles ou d'éco-gestes procurant un sentiment d'efficacité temporaire mais qui serait vite rattrapé par un sentiment d'impuissance face aux enjeux planétaires qui nécessite une mobilisation collective.

D'autre part, plus une personne est informée sur les impacts du changement climatique, plus elle réalise qu'il reste peu de temps pour agir générant ainsi un sentiment d'anxiété (Desmarais, 2022). De ce fait, il faut se préparer au fait que parler du développement durable à l'École peut générer cette angoisse psychologique mais reste un vecteur de changement (Desmarais, 2022). A noter tout

de même que trop d'anxiété pourrait paralyser les individus qui en sont atteints, et trop peu d'éco-anxiété pourrait causer un désengagement de la lutte aux changements climatiques (Pihkala, 2020). Ainsi, d'après Marie-Élaine Desmarais (2022) il faut apprendre à vivre avec un certain degré d'éco-anxiété pour s'y engager adéquatement.

1.2.4. Les éco-délégués des soutiens en milieu scolaire du développement durable

En outre, certains "citoyens d'aujourd'hui" ont déjà pris leur responsabilité, ce sont les éco-délégués. Ces élèves sont élus par leurs pairs, pour impulser une démarche de projet envers les différents enjeux du développement durable à l'école. Ces ambassadeurs ont l'opportunité de se reconnaître acteurs conscients et responsables vis-à-vis de sujet fort, et de développer une citoyenneté planétaire par leur engagement (Peltier, 2011). Ils se perçoivent "comme des relais entre les apprenants et la communauté éducative sur les questions de développement durable" (Nouvelot MO. & Droyer N., 2012). En effet, les jeunes qui s'engagent ont envie et besoin de reconnaissance pour valoriser leurs actions. C'est d'ailleurs une notion inscrite dans l'Agenda 21, car cela "rend le travail des éco-délégués légitimes" (Peltier, 2011). Pour autant, lors d'enquête auprès de cette catégorie, les éco-délégués déclarent percevoir leur action comme autonome, sans lien avec les disciplines et les savoirs ce qui renforcent leur impression d'isolement (Lebatteux N. et Legardez A., 2010). Le rôle de soutien de la part des adultes de l'établissement peut se catégoriser de plusieurs manières. Ils apportent notamment leur organisation et leur visualisation à long terme des objectifs et des actions à mettre en place tout au long de l'année (Nouvelot MO. & Droyer N., 2012). Quoique les éco-délégués ne ressentent ce soutien et cette écoute uniquement de la part du personnel administratif, tels que les CPE et les AED (Lebatteux N. et Legardez A., 2010). Ils reconnaissent le rôle essentiel des adultes qui les accompagnent dans leur démarche de développement durable de l'établissement (Peltier, 2011). Néanmoins, leurs interventions dans les classes pour sensibiliser les élèves ne font pas l'unanimité. Les "autres" élèves paraissent peu concernés par ce sujet. Ce manque d'intérêt peut expliquer un manque d'engagement dans les actions. D'autres part,

l'indifférence de nombreux enseignants qui "acceptent" ses interventions dans leur classe sans pour autant les accueillir, ne favorise pas l'attention du reste de la classe (Lebatteux N. et Legardez A., 2010).

1.2.5. L'Éducation au développement durable dans les enseignements

L'institution scolaire attend que l'éducation au développement durable se construise de façon cohérente et progressive tant à l'intérieur de chaque discipline qu'entre elles (MEN, 2004). Dans le premier degré, c'est chose plutôt aisée à mettre en place car l'enseignant généraliste dispense plusieurs disciplines pour un même groupe d'élèves. En revanche, dans le secondaire les enseignements sont segmentés et tendent vers une approche essentiellement disciplinaire rendant ainsi l'approche interdisciplinaire plus complexe à mettre en place. En effet, d'après une enquête, c'est à l'école élémentaire que l'on rencontre la plus grande diversité de techniques pédagogiques et de thématiques d'EDD (Redondo C. & Ladage C., 2019). A contrario, cette même étude fait apparaître que c'est au lycée que l'EDD sort le moins du cadre des techniques traditionnelles des enseignements disciplinaires. De plus, cette attente d'interdisciplinarité de la part du MEN et les pratiques professionnelles qu'elle implique, peut-être perçue comme une injonction et suscite un besoin de formation et d'accompagnement chez le personnel enseignant (Redondo C. & Ladage C., 2019). Cependant les travaux de recherche sur la formation des enseignants montrent en majeure partie des tentatives au sein des formations initiales et assez peu en formation continue (Pellaud, 2014).

Nous avons donc cherché à comprendre ce qu'était concrètement une approche interdisciplinaire, quels en étaient les bénéfices mais aussi les limites. Ainsi, l'interdisciplinarité s'inscrit souvent au cœur d'une pédagogie de projet dans laquelle plusieurs disciplines se mettent au service d'un projet commun sans pour autant perdre leur autonomie. Cela nécessite une collaboration entre les représentants de chaque discipline pour penser une approche globale d'un problème ainsi que les différents outils que chaque discipline peut apporter pour répondre à ce problème (Pellaud, 2014). De ce fait, " *se mettre en projet, c'est donc chercher à redonner du sens à certains apprentissages du fait que les élèves se rendent compte dans l'action de leur nécessité. [...] De plus, la démarche de projet suppose de rendre l'élève actif et surtout acteur*" (Meirieu, 1997). De cette manière, l'approche

interdisciplinaire et la pédagogie de projet permettent donc de s'éloigner d'une situation purement scolaire et déconnectée de la réalité vers une approche plus concrète faisant sens pour les élèves (Pellaud, 2014). Cependant, bien que prônée depuis longtemps, l'approche interdisciplinaire reste assez peu investie par les équipes pédagogiques. Cela peut s'expliquer par le fait que de nombreux enseignants travaillent dans l'urgence de l'atteinte des objectifs des programmes scolaires et placent l'EDD au second plan (Pellaud, 2014).

C'est alors que l'EDD doit s'accompagner d'une formation et d'un accompagnement du personnel enseignant afin de développer un nouvel état d'esprit dans lequel l'EDD permet de nourrir les disciplines et inversement. C'est dans ce contexte "gagnant-gagnant" soutenues par les politiques pédagogiques des établissements scolaires que pourront potentiellement évoluer les pratiques. De plus, l'éducation au développement durable peut parfois prendre un aspect normatif, en manipulant les sensibilités des jeunes (Audigier F., 2006), à travers des politiques éducatives qui favorisent la lucidité environnementale vers une dystopie de la planète, et qui peut contribuer d'autant plus à l'éco-anxiété (Dageville E., 2022). La tâche des enseignants est de mettre les élèves en situation de construction des concepts (Audigier F.).

Nous clôturerons cette partie par une citation de S. Moscovici, qui incite les adultes à aider les jeunes à s'emparer des savoirs liés au développement durable : « *Le fait qu'ils [les savoirs scolaires] restent abstraits réduit la capacité des gens à les manier, à les utiliser... si l'on donne un savoir à quelqu'un c'est pour faire quelque chose, c'est pour le communiquer, pour s'y intéresser, pour déchiffrer, ect.* » (2000, p. 10). (Lebatteux N., 2010).

1.3. Description des établissements

Nous avons toutes deux effectué notre recherche dans un établissement scolaire différent, néanmoins deux lycées. Afin de réaliser notre étude et tenter de répondre aux questions que nous nous posons en lien avec le développement durable, nous établirons dans cette partie une présentation comparative de nos deux lycées d'accueil. En effet, en nous intéressant à l'engagement des élèves en milieu scolaire et à l'EDD il est profitable de pouvoir étudier un premier lycée (lycée 1) dans

lequel la politique éducative répond davantage aux attentes institutionnelles comparativement au second établissement (lycée 2).

1.3.1. Contexte général des deux établissements.

Le lycée numéro 1 est un lycée d'enseignement général et technologique au cœur d'un centre-ville. Les locaux de l'EPLE se trouvent dans les remparts de la ville, ce sont des bâtiments de centre-ville historique, qui n'ont pas encore tous été rénovés. Il accueille environ 1200 élèves de section générale et technologique et 620 étudiants d'études supérieures composé de 15 BTS, 7 DCG et une promotion de PPPE. L'équipe éducative est composée de 3 Conseillères Principales d'Éducation (CPE), de 10 assistants d'éducation (AED), de 140 enseignants. L'établissement scolaire possède un internat exclusivement féminin d'une soixantaine de places.

Le lycée numéro 2 est un lycée général et technologique situé en périphérie d'une grande ville. Il se situe dans une commune en zone péri-urbaine, excentré de la plupart des zones d'activités et proche des quartiers pavillonnaires. Il est de ce fait très peu desservi par les transports en commun. A ce propos, une ligne spéciale a d'ailleurs été ajoutée et engendre quelques difficultés sur l'organisation du trajet école/maison. Ainsi, de nombreux élèves se rendent au lycée en voiture sans permis ou en deux roues motorisées. Il accueille 800 élèves à ce jour. L'équipe éducative est constituée d'un conseiller principal d'éducation et d'une alternante CPE, de 7 assistants d'éducation et de 56 enseignants. Le lycée 2 a été construit il y a 4 ans et répond donc aux nouvelles normes énergétiques avec de nombreux atouts: chaudière à bois, bonne isolation thermique des locaux et panneaux solaires. Le contexte socio-économique des deux établissements est assez différent. En effet, le lycée 1 n'accueille plus depuis quelques années un public mixte, mais un public majoritairement défavorisé. A l'inverse, le public accueilli au sein du lycée 2 est majoritairement favorisé voir très favorisé. Le statut socioprofessionnel des familles fait apparaître une majorité de cadres et d'employés et une minorité d'ouvriers (Insee, 2019). Ce même lycée, attendu depuis de nombreuses années, fait l'objet de fortes attentes de la part des familles. La majorité des élèves est investie dans leur scolarité avec l'appui de leur famille. Plus de la moitié des élèves se projettent vers des études longues, les périodes d'examen sont particulièrement stressantes bien que le taux de réussite du baccalauréat en 2022 s'élève à 97%. Il y règne

globalement un climat studieux où la réussite scolaire semble être placée au centre des préoccupations des jeunes et de leur famille.

1.3.2. Un lycée plus proche des attentes institutionnelles en matière de développement durable.

Le lycée 1 semble répondre plus globalement aux attentes institutionnelles concernant l'éducation au développement durable. En effet, cet établissement a obtenu l'année précédente (2021-2022) le niveau 3 de la labellisation E3D. C'est ainsi que depuis environ trois ans, un comité de pilotage a vu le jour, composé de la proviseure-adjointe, d'une CPE et de deux enseignantes. Cette année le comité a impulsé des projets diversifiés en lien avec le développement durable, tels qu'une exposition des vêtements perdus/oubliés dans l'enceinte du lycée, une collecte des déchets, ou encore le choix à la cantine d'une petite assiette pour les petites faims et ainsi réduire le gaspillage alimentaire. Le lycée 2 quant à lui ne laisse apparaître aucune politique globale portée sur le développement durable ainsi que la labellisation E3D. Étant un lycée très récent, il n'y a pas de projet d'établissement, cela ne veut pas dire pour autant qu'aucune action ne soit menée. Il y a donc bien des actions qui sont insufflées par le CESCE comme des interventions de la Région autour du gaspillage alimentaire, des partenaires mobilisés sur l'éducation à la sexualité et l'égalité fille/garçon, des collectes solidaires organisées par le CVL et la MDL. Cependant, ces actions qui répondent à un besoin de l'établissement semblent être menées de façon plutôt ponctuelle et ne pas rentrer dans une pédagogie de projet et ne favorisant donc pas l'interdisciplinarité attendue.

Concernant les éco-délégués, ils sont au nombre de 60, dans le lycée numéro 1, ce qui représente globalement un par classe. Ils sont élus en début d'année, au même moment que les délégués de classe. Il semblerait qu'il y ait une part de volontaire, mais certains semblent être élus éco-délégués après une défaite aux élections des délégués de classe. Enfin, pour une minorité de classes n'ayant pas trouvé de volontaire, ce sont directement les CPE qui, du fait de leur connaissance des élèves et de leur engagement, ont proposé à certains d'entre eux de devenir éco-délégués. A contrario, le lycée 2 ne possède qu'un seul éco-délégué, élu parmi les membres du CVL. Il n'y a donc pas un éco-délégué par classe comme attendu dans les textes institutionnels. Afin d'expliquer en partie cela, les élections des

éco-délégués devaient se dérouler au même moment que les délégués de classe. Après une brève présentation des missions des éco-délégués, aucun élève n'a souhaité candidater. En plus, d'un manque de candidature au rôle de délégué de classe, le CPE a ainsi choisi d'élire qu'un seul éco-délégué au sein du CVL. S'engager comme éco-délégué attire et motive donc très peu d'élèves au sein de ce lycée. En comparaison, malgré une politique éducative en place et un label E3D le constat est le même pour le lycée 1. En effet, selon une des CPE, en moyenne seulement 10 éco-délégués parmi les 60 s'investissent réellement lors des différents projets. De plus, selon la proviseure adjointe, les personnels de l'établissement notamment les enseignants semblent touchés par les valeurs du développement durable, pour autant ils sont encore peu nombreux à s'y investir.

Ce qui nous a amené à nous questionner sur cette thématique c'est la différence d'engagement des deux établissements en plus d'un manque d'engagement général des élèves. Il nous semble exister un écart entre les attentes institutionnelles, par rapport aux nombres d'éco-délégués, aux projets interdisciplinaires, et la réalité au sein des enceintes scolaires. Ce manque d'attrait pour les missions des éco-délégués et le manque de compréhension de ses fonctions sont révélateurs du degré d'investissement des acteurs des établissements. Malgré une notion du développement durable très médiatisée sur toutes les plateformes, les pratiques restent à première vue reposées sur une responsabilité individuelle et dénuées d'intérêt collectif pour les élèves. Pour être au plus proche des attentes institutionnelles en matière de développement durable, nous tendons à développer l'agentivité des élèves, afin de favoriser leur esprit critique et de les encourager à s'impliquer au-delà d'un engagement individuel.

1.4. Problématique de terrain

Nos observations de terrain nous amènent à nous questionner sur l'engagement individuel et collectif des membres de la communauté éducative à travers les enjeux du développement durable. A cet égard, l'ensemble des élèves et des adultes malgré une conscience partagée des problématiques actuelles et à venir ne montre pas une même volonté d'agir au sein des établissements. Cela constitue un frein à la réalisation des objectifs institutionnels notamment dans la formation des éco-citoyens. Ainsi, nous dégageons la problématique de terrain suivante :

Les politiques d'établissement actuelles permettent-elles suffisamment de favoriser l'agentivité de la communauté éducative face aux enjeux du développement durable ?

1.5. Les hypothèses

Afin de répondre à notre problématique nous avons établi des hypothèses de recherches en fonction des acteurs de la communauté éducative tels que les élèves et les enseignants. Nous allons dans un premier temps présenter notre réflexion générale quant aux hypothèses que nous souhaitons aborder. Puis, à partir de cette réflexion nous proposerons dans un second temps notre hypothèse générale ainsi que les trois hypothèses qui guideront notre réflexion.

1.5.1. Réflexion générale

Des élèves conscients mais qui s'engagent peu.

En ce qui concerne les élèves, nous estimons que les jeunes sont généralement peu préoccupés par le développement durable, malgré qu'il nous semble exister une forte division entre ceux qui le sont et ceux qui ne le sont pas. Nous pensons que les élèves sont frustrés et culpabilisent quant à leurs actions vis-à-vis du développement durable, ainsi ils peuvent ressentir un sentiment anxigène face à ces problématiques. Pour autant, les élèves, selon nous, restent confiants en leur propre avenir. D'autres part avec les réseaux sociaux, nous pensons que les élèves sont plus informés face aux problématiques du développement durable et tendent à être plus sensibilisés. Par ailleurs, nous pensons que les élèves se focalisent sur des objectifs personnels à courts termes tels que leur réussite personnelle, les évaluations, l'obtention du bac, sans s'engager davantage au sein de l'école. En effet, s'impliquer dans la vie de l'établissement est une charge de travail supplémentaire pour des élèves déjà suffisamment préoccupés. Selon nous, malgré le fait que les élèves s'impliquent peu au sein de l'école, nous estimons qu'ils s'investissent davantage en dehors de l'école.

Des enseignants partagés

Concernant les enseignant.es nous supposons qu'ils sont peu engagés au sein des établissements probablement par manque de connaissances, de compétences, de temps et d'organisation. En effet, nous pensons que les professeurs manquent de formation initiale mais aussi continue. Bien que présent dans les programmes depuis plusieurs années, il semblerait que la thématique du développement durable soit majoritairement investie par les enseignants d'Histoire-Géographie. En effet, ils seraient plus sensibles à ces questions par leur formation mais aussi des compétences qu'ils doivent développer chez les élèves à travers les apprentissages notamment en matière de citoyenneté avec l'Enseignement aux Médias et à l'Information (EMC). Concernant les autres disciplines, l'Éducation au développement durable nécessite des projets interdisciplinaires pour mettre en avant certaines notions, ce qui semble être assez rarement mis en place dans les établissements. Nous supposons également que des enjeux prioritaires se jouent au lycée plus particulièrement pour ceux qui enseignent en classe de première et de terminale. Effectivement la préparation des élèves aux épreuves du baccalauréat est une mission prioritaire et chronophage à laquelle se livre une grande partie du corps enseignant au détriment des pédagogies de projet. Pour nous, ces éléments seraient un réel frein à l'engagement collectif d'un établissement sur les problématiques du développement durable. De plus, aux vues de leur vision assez globale de la société, nous supposons que les professeurs font preuve d'optimistes sur les questions climatiques et du développement durable plus largement malgré une médiatisation plutôt pessimiste. Étant conscients et informés des problématiques actuelles et de leur responsabilité auprès des élèves sur la transmission des valeurs à travers les enseignements ou des projets, nous supposons un engagement personnel plus important que celui des élèves. Nous avons une vision des adultes comme moteurs de l'engagement des élèves et favorisant le vivre-ensemble au sein des établissements. Il s'agit donc d'enseignants informés mais qui à priori ont reçu peu ou pas de formation en lien avec cette thématique.

Enfin, globalement nous pensons que l'éducation au développement durable permet de modifier les habitudes des acteurs de l'EPL, vers une plus grande préoccupation des enjeux.

1.5.2. Hypothèse générale et hypothèses opérationnelles

Suite à cette réflexion il est donc nécessaire d'élaborer une hypothèse générale ainsi que des hypothèses opérationnelles. Dans cette recherche, l'hypothèse générale est de penser que la communauté éducative n'est pas dans une dynamique d'autonomisation collective au regard des enjeux du développement durable. Pour appuyer notre hypothèse générale, nous nous appuyons sur trois hypothèses opérationnelles qui nous permettent de répondre à un ensemble de questions plus précises. Ce sont les suivantes :

Hypothèse 1 : Les éco-gestes et l'éco-anxiété dominant face à l'engagement dans des actions collectives.

Hypothèse 2 : Le niveau et les sources d'information varient énormément en fonction des individus et ne permettent pas de construire une culture commune solide.

Hypothèse 3 : Les enseignants sont peu à l'aise avec le DD et l'interdisciplinarité est peu mobilisé dans le secondaire.

Ces hypothèses opérationnelles vont être testées grâce à des questions précises diffusées aux adultes et aux élèves de nos établissements d'accueil par le biais d'un questionnaire. Cela aura pour objectif de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

2. PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE

Dans cette deuxième partie nous présenterons d'abord le choix de notre méthode d'investigation ainsi que ses objectifs. Puis, nous exposerons dans un second temps le contenu détaillé de notre enquête, ainsi que les hypothèses que nous émettons.

2.1. Méthode d'investigation

Notre objectif principal est de comprendre la vision et le ressenti des membres de la communauté éducative face aux problématiques du développement durable. Nous cherchons dans quel état d'esprit se placent ces différents acteurs et en quoi cet état d'esprit influe sur leur engagement au sein des établissements scolaires. L'étude que nous avons menée est donc principalement qualitative car elle vise à recueillir des impressions, des opinions et des avis. Elle devra aussi être quantitative car nous souhaitons obtenir des données chiffrées et donc s'adresser à une large population.

Afin de conduire notre étude et d'atteindre notre objectif nous avons eu recours à un premier temps d'observation au sein de nos établissements respectifs. Ces quelques observations nous ont ensuite conduit à nous questionner plus en profondeur sur le ressenti des membres de la communauté éducative en lien avec les enjeux du développement durable. Ainsi, nous avons fait le choix d'élaborer un questionnaire à destination des élèves, un second questionnaire pour les enseignant.es et un troisième pour les AED.

2.1.1. Investigation par l'observation

Nous avons pu observer dès le début de l'année au sein du lycée 2, un très faible intérêt des élèves pour les missions d'éco-délégués au même titre que les délégués de classe. En effet, lors de la période des élections des délégués il y avait très peu d'élèves qui souhaitaient se présenter au sein de chaque classe. Cela était d'autant plus surprenant qu'un travail de présentation avait été réalisé par les professeurs principaux en heure de vie de classe au préalable. Concernant les éco-délégués l'établissement a fait le choix de ne pas élire un binôme par classe mais un seul éco-délégué élu au sein du CVL.

Au même titre que pour le lycée 2, le lycée 1 a rencontré quelques difficultés lors de la période des élections des éco-délégués. Toutes les classes n'étaient pas en capacité d'élire un éco-délégué. Certains d'entre eux ont été choisis car ils ont échoué au poste de délégués de classe qu'il convoitait, pour d'autres ils ont été incités par les CPE pour le devenir. De ce fait, l'établissement a permis de compter

une soixantaine d'éco-délégués, en moyenne un par classe. D'autres part, assez rapidement dans l'année, se sont réunis les membres du comité de pilotage E3D, afin d'anticiper et d'organiser les actions et les journées importantes tout au long de l'année.

2.1.2. Investigation par le questionnaire

2.1.2.1. Choix de la méthode

Concernant notre seconde méthode d'investigation, nous avons opté pour une enquête par questionnaire que nous pensions présenter à l'ensemble de la communauté éducative au cours d'une première réflexion. Nous nous sommes ensuite aperçues que nous avons besoin de créer des questionnaires différents selon s'ils s'adressaient aux élèves ou aux adultes de l'établissement, afin de permettre plus de précision dans l'élaboration des questions. Nous avons alors élaboré un questionnaire à destination des élèves, un pour les enseignants et un troisième pour les assistants d'éducation. Le questionnaire nous semblait pertinent car il permet de dessiner des généralités et d'exploiter les résultats sous forme de tableaux et de graphiques. Ainsi, nous faisons le choix d'élaborer un questionnaire en format numérique via la plateforme Google Forms afin de faciliter sa diffusion mais également l'obtention de données et le traitement des résultats. Ce choix se justifie également par le fait que nous traitons un sujet sur le développement durable et diffuser un questionnaire au format papier à plus de 2000 personnes nous semblait totalement incohérent. Cependant, une enquête par questionnaire n'est valable que si l'échantillon est assez grand. En effet, nous faisons le choix de diffuser les différents questionnaires aux élèves et aux enseignants sous forme de lien via Pronote accompagné d'un message explicatif de notre travail. Du fait que le questionnaire ne soit pas imposé à notre population comme lors d'une diffusion en classe par exemple, nous prenons le risque que l'échantillon minimum ne soit pas atteint. En parallèle, nous faisons le choix de distribuer un questionnaire au format papier aux AED afin d'assurer un taux de réponse quasi optimal mais aussi pour l'aspect technique de la diffusion.

2.1.2.2. Taille de la population et échantillon minimum

Afin de recueillir un maximum de données et donc de rendre pertinente l'enquête par questionnaire, nous nous sommes adressées à l'ensemble des élèves, des professeurs et des AED de nos établissements d'accueil.

	Lycée 1			Lycée 2			Total		
	Élèves	Enseignants	AED	Élèves	Enseignants	AED	Élèves	Enseignants	AED
Taille population	1200	140	10	800	56	7	2000	196	17
Échantillon minimum	240	28	9	160	12	7	400	40	16

Tableau 1 : Effectif de la taille de la population étudiée au sein du lycée 1 et 2 ainsi que l'échantillon minimum attendu.

Notre enquête par questionnaire vise donc 1200 élèves, 140 enseignant.es et 10 AED au sein du lycée 1 ainsi que 800 élèves, 56 enseignant.es et 7 AED au sein du lycée 2. Par conséquent, il s'adresse à 2000 élèves, 196 enseignants et 17 AED au total. L'objectif que nous nous fixons est un taux de participation minimum de 20% de la part de l'ensemble des élèves et des professeur.es. Une exception est faite pour les AED où nous prévoyons un taux de participation de 90% du fait que nous le distribuons nous-même et recueillons directement le questionnaire en format papier. Ainsi nous envisageons comme échantillon global minimum un total de 400 élèves, de 40 enseignant.es et de 16 AED.

2.1.2.3. Diffusion du questionnaire et échantillon final

Au sein du lycée 1, les questionnaires élèves et enseignants ont été diffusés par le directeur adjoint via la messagerie Pronote, dans la section "Info et Sondages". De nombreuses réponses sont apparues dès les premières heures. Au bout de deux semaines de diffusion, ce sont 283 élèves sur 1200 et 43 enseignants sur 140 qui ont répondu au questionnaire. Nous avons clôturé le questionnaire le lundi qui a suivi la semaine du développement durable dans l'établissement. Cependant, n'étant en stage qu'uniquement deux jours par semaine, le questionnaire n'a pas été relayé à

tous les membres de l'équipe vie scolaire, notamment à ceux jamais rencontrés au cours de l'année de par leur emploi du temps différent du nôtre. Ainsi, l'échantillon minimum de réponse attendue n'a pas été atteint pour les assistants d'éducation.

Au sein du lycée 2, nous avons nous même envoyé le questionnaire aux élèves via Pronote individuellement ainsi qu'aux enseignants. Sachant que Pronote est assez peu consulté par les élèves, nous nous sommes appuyés sur les cours de SNT (Sciences Numériques et Technologie) en classe de seconde pour diffuser le questionnaire "élèves" en salle informatique. Nous avons donc contacté les enseignants concernés afin de solliciter leur collaboration. Le message contenait un texte explicatif ainsi que le lien menant au questionnaire "élèves". Sur six enseignants, trois ont répondu à l'appel. Cependant, il y a eu une erreur lors de la diffusion du questionnaire pour deux classes. En effet, les élèves de ces classes là ont répondu au questionnaire "enseignant.es" à la place du questionnaire "élèves". Cela étant, les données recueillies pour la partie "enseignant.es" étaient donc faussées. Nous avons donc clôturé et supprimé le questionnaire "enseignant.es" du lycée 2. Puis, nous avons créé un nouveau questionnaire "enseignant.es" identique au précédent permettant de repartir à zéro. Suite à cela, nous avons de nouveau envoyé un message Pronote informant les enseignant.es qu'un nouveau questionnaire était disponible. Ainsi, quatre classes de seconde sur neuf ont pu répondre au questionnaire en classe et les autres élèves de façon libre et autonome.

Après une semaine, c'est 239 élèves qui ont participé sur 800, ainsi que 10 professeurs sur 56. Nous estimons que la participation des professeurs est insuffisante c'est pourquoi nous avons décidé de relancer les adultes en renvoyant un message Pronote et en passant du temps en salle des professeurs. La participation des élèves quant à elle est correcte. Puis, deux semaines après la relance au sein du lycée 2, nous avons obtenu 18 réponses. Cette valeur est supérieure à l'échantillon minimum que nous nous étions fixé, à savoir 12 réponses, nous avons donc clôturé l'accès au questionnaire à ce moment-là.

Le tableau ci-dessous regroupe les effectifs et les taux de réponses finaux de nos deux établissements.

	Lycée 1			Lycée 2			Total		
	Élèves	Enseignants	AED	Élèves	Enseignants	AED	Élèves	Enseignants	AED
Taille population	1200	140	10	800	56	7	2000	196	17
Échantillon minimum	240	28	9	160	12	7	400	40	16
Taille échantillon	283	43	7	256	18	5	539	61	13
Taux réponse (%)	24%	31%	70%	32%	32%	71%	27%	31%	76%

Tableau 2 : Taux de réponse du questionnaire du lycée 1 et 2.

Après trois semaines de diffusion nous avons atteint une taille d'échantillon satisfaisante mis à part pour les AED. En effet, le taux de réponse pour le lycée 1 est de 24% chez les élèves, 31% chez les enseignants et 70% pour les AED. Au sein du lycée 2, après la relance des professeur.es nous obtenons un taux de réponse de 32% chez les élèves et les enseignants et 71% chez les AED.

2.2. Contenu questionnaire

Les questions qui sont posées portent principalement sur trois grands thèmes: le ressenti des individus, leur engagement et la place du DD dans les enseignements. Les questionnaires sont anonymes de façon à recueillir des réponses honnêtes, sans peur de jugement d'autant plus que certaines questions sont en lien direct avec les établissements.

Afin de mener notre enquête nous avons donc réalisé trois questionnaires distincts. De cette façon, nous disposons d'un questionnaire "élèves" et d'un questionnaire "enseignants" numériques ainsi que d'un questionnaire en format papier à destination des AED. De façon à obtenir des données pour chaque lycée distinctement mais également de pouvoir comparer les données d'un établissement à l'autre nous avons choisis de doubler les questionnaires "élèves" et "enseignants".

De ce fait, nous disposons d'un questionnaire "élèves" et d'un questionnaire "enseignants" pour le lycée 1 et la même chose pour le lycée 2. Le questionnaire à destination des élèves regroupe 19 questions dont 18 questions fermées et une question finale ouverte. Le questionnaire pour les professeurs regroupe 13 questions dont 12 questions fermées et une question finale ouverte. Puis, le questionnaire des AED compte 11 questions, toutes fermées. Le questionnaire à destination des enseignants est assez proche de celui des élèves mis à part quelques questions en moins car nous ne les avons pas jugées pertinentes. Ainsi, nous allons présenter distinctement les contenus de chacun de ces questionnaires en commençant par celui des élèves et en poursuivant avec celui des enseignants avant de finir sur le questionnaire des AED.

2.2.1. Le questionnaire à destination des élèves (ANNEXE 1)

En ce qui concerne le ressenti des élèves, nous avons cherché à comprendre comment les élèves se sentaient de manière générale (Annexe 1 - question n°1), au sein de leur établissement (Annexe 1 - question n°2) mais aussi vis-à-vis de l'avenir de l'humanité (Annexe 1 - question n°3), de leur propre avenir (Annexe 1 - question n°4) et des enjeux climatiques (Annexe 1 - question n°5). Ces questions visent à appréhender le degré d'anxiété des individus face à des problématiques individuelles et collectives à plus ou moins long terme.

Concernant la rubrique sur la place du développement durable au sein des enseignements, les élèves avaient la possibilité de préciser pour chaque matière à quelle fréquence les enseignants leur parlaient de développement durable pendant les cours (Annexe 1 - question n°10). Pour chaque matière les élèves pouvaient donc sélectionner si le développement durable était traité "tous les jours", "toutes les semaines", "tous les mois", "rarement" ou "jamais". Cette question nous permet d'obtenir un aperçu de la place du développement durable selon les disciplines. Puis, la rubrique sur l'engagement a pour objectif de déterminer le niveau d'engagement des élèves au sein de l'établissement (Annexe 1 - question n°13) mais également en dehors (Annexe 1 - question n°14). Nous avons créé la possibilité pour les personnes qui sont engagées de préciser le domaine d'activité. En effet, nous avons proposé comme réponses parmi les domaines d'engagement les activités "culturelles", "environnementales", "politiques", "sportives", "solidaires". Toujours en

relation avec l'engagement, nous avons questionné les élèves sur leur niveau de connaissance des missions des éco-délégués ainsi que leur sentiment d'utilité (Annexe 1 - question n°12). Bien que présents dans nos deux établissements, ils sont plus nombreux et plus actifs dans le lycée 1 que le lycée 2. Cette question est donc intéressante à titre comparatif entre nos deux établissements d'accueil. Une dernière question vise à nous renseigner sur la réalisation d'éco-gestes ou non des élèves (Annexe 1 - question n°11). D'autre part, nous avons questionné les lycéens sur leurs sources d'information de manière générale (Annexe 1 - question n°8). Avec ces données, nous souhaitons connaître leurs réseaux d'information principaux, et ainsi analyser si leur façon de s'informer est plutôt horizontale par leurs pairs ou par eux-même, ou alors verticale, c'est-à-dire de manière descendante par les parents, ou l'école. De plus, nous leur avons demandé si, selon eux, le développement durable était plus ou moins présent dans les médias (Annexe 1 - question n°9).

Nous avons également questionné les élèves sur leurs préoccupations. Dans une première question nous avons proposé aux élèves de réaliser un top 5 de ce qu'ils pensaient être les préoccupations des adolescents de manière générale parmi un choix varié de propositions préétablies (Annexe 1 - question n°17). Puis, dans une seconde question, nous leur avons proposé de réaliser un top 5 de leurs propres préoccupations avec les mêmes propositions (Annexe 1 - question n°18). Cela nous permet de comparer la vision qu'ils ont des préoccupations adolescentes et leurs propres préoccupations. Enfin, dans une dernière question ouverte, les élèves ont dû proposer un mot qui selon eux symbolise le développement durable (Annexe 1 - question n°19). Nous avons choisi l'option de la question ouverte pour laisser l'opportunité aux élèves de s'exprimer librement mais de façon brève.

2.2.2. Le questionnaire à destination des enseignant.es (ANNEXE 2)

Comme pour les élèves nous avons cherché à savoir comment les enseignant.es se sentaient de manière générale mais également au sein de l'établissement (Annexe 2 - question n°2), vis-à-vis de l'avenir de l'humanité (Annexe 2 - question n°3) ainsi que face à leur propre avenir (Annexe 2 - question n°4). Cette question vise à saisir plus en détail l'état de bien-être des individus face à différents sujets. Puis, nous avons proposé une seconde rubrique sur la place du développement durable au sein des enseignements. Cette fois-ci nous demandons

aux professeurs s'ils se sentent à l'aise avec le terme "développement durable" (Annexe 2 - question n°6), s'ils l'abordent en classe et s'ils participent à des projets interdisciplinaires sur cette thématique (Annexe 2 - questions n°7 et 8). Enfin, nous avons posé les mêmes questions que pour les élèves en lien avec l'engagement (Annexe 2 - questions n°10 et 11) à l'exception de leur avis sur les éco-délégués. Pour finir, nous leur avons posé la même question ouverte que pour les élèves, dans laquelle ils devaient proposer un mot qui selon eux résume le développement durable (Annexe 2 - question n°13).

2.2.3. Le questionnaire à destination des AED (ANNEXE 3)

Au sein de ce questionnaire à destination des AED, nous souhaitons connaître leur état d'esprit face à l'avenir de l'humanité tout comme les autres individus interrogés. Du fait que les AED ont une relation privilégiée avec les élèves, nous leur avons demandé selon leur propre point de vue comment les élèves se sentaient face à cette même thématique. D'autres part, nous désirions également savoir si les élèves abordent les enjeux du développement durable avec eux dans des temps hors classe.

Après l'analyse de nos méthodes d'investigation ainsi que de nos questionnaires, nous évoquerons les résultats de notre enquête. En nous appuyant sur l'ensemble de ces questionnaires nous espérons pouvoir confirmer ou infirmer nos hypothèses. Ainsi, nous souhaitons repérer les mécanismes et les réflexions des membres de la communauté éducative afin de saisir le degré d'agentivité des ces derniers face aux enjeux actuels du développement durable.

3. PARTIE 3 : RÉSULTATS

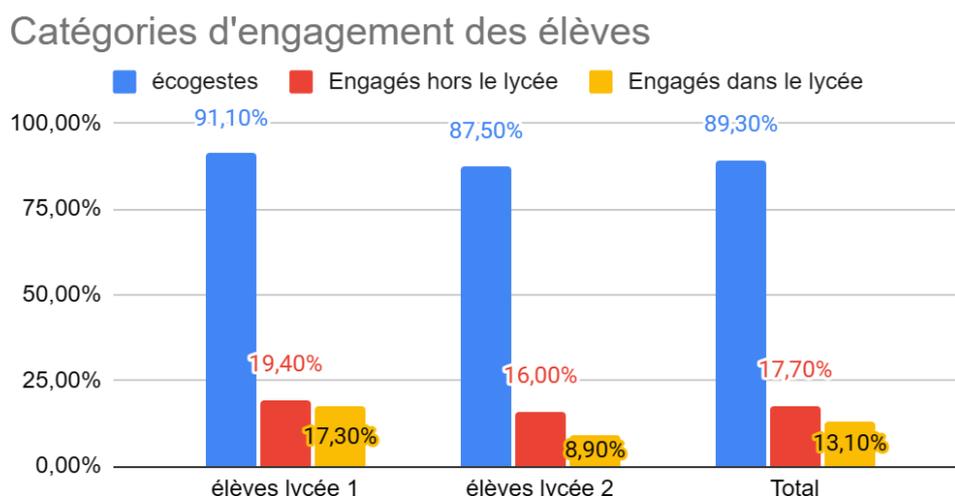
Dans cette troisième et dernière partie nous présenterons tout d'abord nos résultats obtenus suite à notre enquête, ainsi que ses analyses. Nous discuterons par la suite de ses résultats. Dans un troisième temps nous traiterons des limites de notre étude, enfin nous évoquerons les solutions à envisager pour faire de l'engagement un moteur pour tous les élèves.

3.1. Traitement et analyse

Ces résultats d'enquête permettent de répondre à plusieurs hypothèses que nous nous sommes posées plus tôt. Ici, nous allons principalement répondre à trois d'entre elles.

HYPOTHÈSE 1 : Les éco-gestes et l'éco-anxiété dominant face à l'engagement dans des actions collectives.

Afin de répondre à cette hypothèse nous avons croisé nos observations ainsi que les réponses obtenues aux questionnaires distribués aux membres de la communauté éducative. À travers cette hypothèse nous avons voulu analyser si l'engagement des élèves et des enseignants était soumis à l'éco-anxiété, et quelle place avait les éco-gestes dans l'engagement des individus face aux actions collectives.

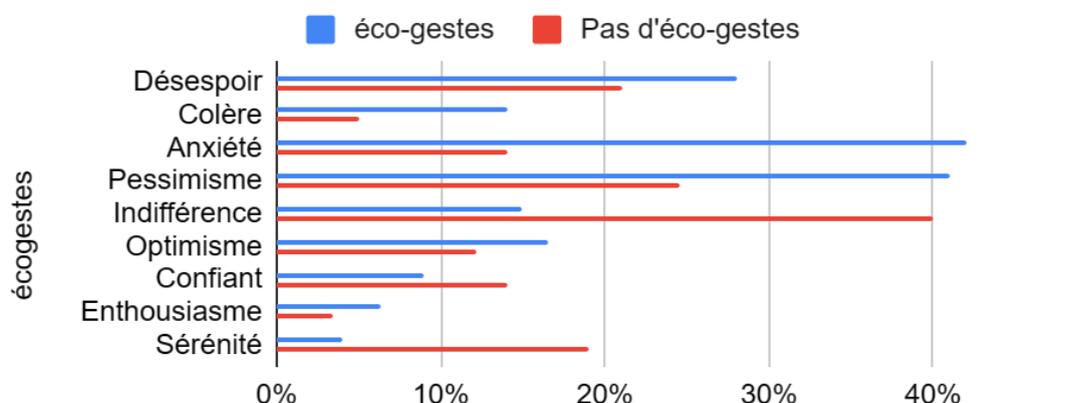


Graphique 1 : Les catégories d'engagement des élèves

À travers ce schéma, nous pouvons évaluer les formes d'engagement choisies par les élèves face aux enjeux actuels. De fait, nous pouvons dire, via les réponses du questionnaire et nos observations, qu'il est plus facile pour les élèves de s'investir à travers des éco-gestes individuels plutôt que de s'engager dans des associations ou des actions en faveur du développement durable. Ici, nos deux établissements sont au coude à coude avec une moyenne des deux établissements scolaires de 89,3% d'élèves qui s'engagent avec des éco-gestes, 17,7%. Ensuite, le pourcentage d'élèves impliqués hors et dans le lycée varie selon les lycées. Effectivement, les élèves se déclarent ; à 19,4% pour le lycée 1 et 16% dans le lycée

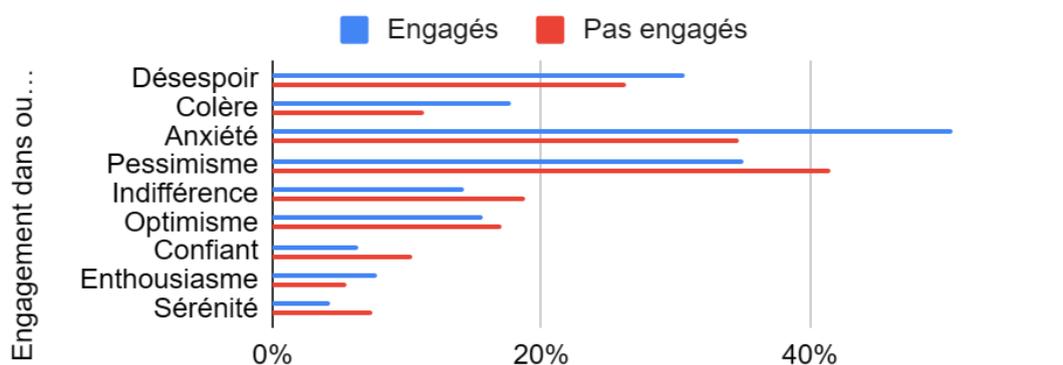
2 ; impliqués dans des projets hors du collège. En dernière position se trouve les élèves engagés au sein du lycée avec respectivement 17,3% et 8,9% dans le lycée 1 et le lycée 2.

Ressentis des élèves en fonction de la réalisation d'écogestes



Graphique 2 : Le ressenti des élèves selon la réalisation d'éco gestes

Ressentis des élèves en fonction de leur engagement dans des actions collectives



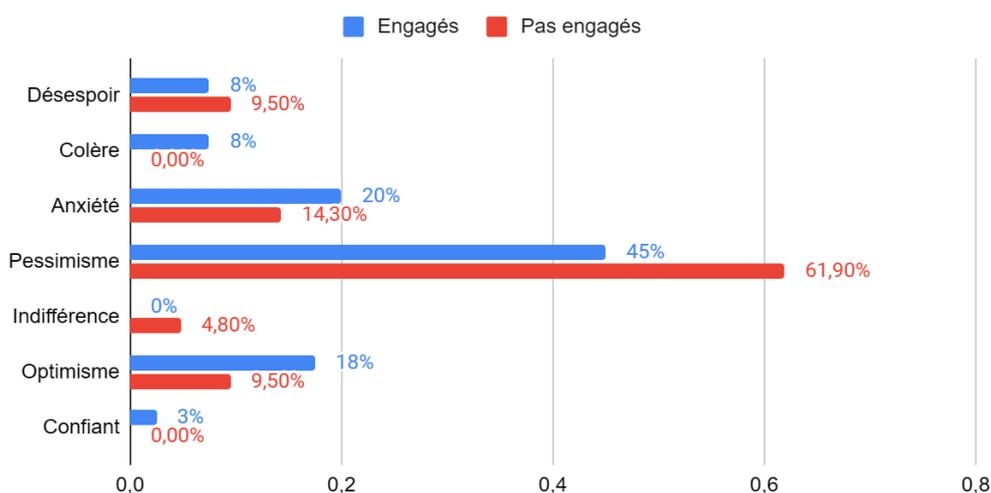
Graphique 3 : Le ressenti des élèves selon leur engagement dans des actions collectives.

D'un point de vue plus général, il existe des différences de ressentis entre les élèves qui s'engagent uniquement dans les éco-gestes et ceux qui s'engagent dans des actions collectives. À travers les graphiques ci-dessus, nous comparons les ressentis des élèves en fonction de leur forme d'engagement. A première vue, nous constatons que les élèves qui déclarent faire des éco-gestes sont beaucoup plus anxieux et pessimistes que les autres. L'anxiété est un sentiment qui touche majoritairement toutes les catégories d'élèves. Pour illustrer, nous observons que les élèves déclarent ressentir de l'anxiété à 42% pour ceux pratiquant les éco-gestes et 14% pour ceux qui n'en pratique pas. Également 51% des élèves engagés et 35%

de ceux qui ne le sont pas, ressentent de l'anxiété. Les éco-gestes sont principalement motivés par trois catégories de sentiment : l'anxiété, le pessimisme et le désespoir, avec respectivement 42%, 41% et 28%. À contrario, les élèves qui n'effectuent pas d'éco-gestes se sentent plus indifférents avec 40%, pessimistes avec 24,5% et désespérés et sereins avec 21% et 19%.

Pour finir, nous pouvons affirmer que selon notre étude l'anxiété est un sentiment qui domine dans les relations à l'engagement collectif, mais également dans l'engagement individuel. Pour ce qui est des éco-gestes, ils s'accompagnent principalement de sentiments négatifs comme l'anxiété ou le pessimisme. Ainsi, nous confirmons notre hypothèse, selon notre étude, les éco-gestes et l'éco-anxiété dominant face à l'engagement dans des actions collectives.

Ressentis des enseignants selon s'ils sont engagés ou non dans des actions collectives



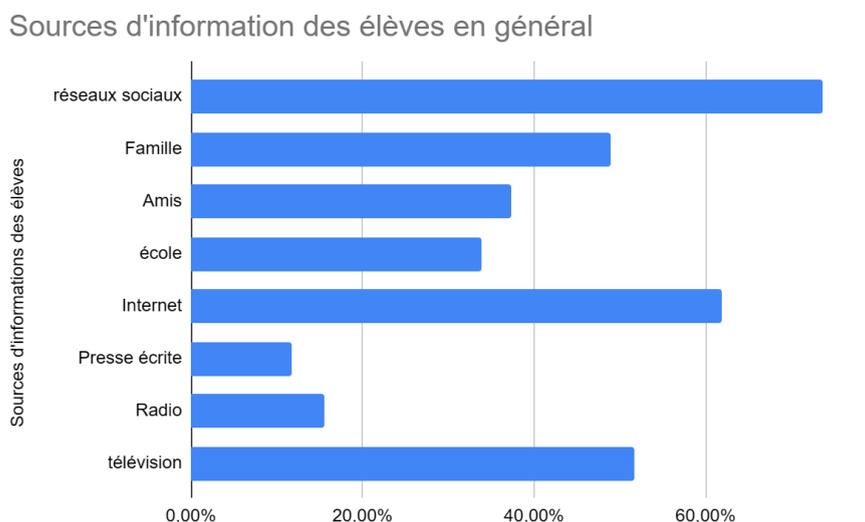
Graphique 4 : Le ressenti des enseignants en fonction de leur engagement dans des actions collectives

Pour le ressenti des enseignants, la perception est quelque peu différente. Les adultes de l'équipe enseignante se déclarent largement plus pessimistes que anxieux. Pour autant ces deux sentiments restent les plus utilisés, avec tout de même des variances selon l'engagement ou non des adultes. En effet, le taux le plus élevé représente le taux d'enseignant non engagé, se déclarant pessimistes face à l'avenir de l'humanité, avec 61,9%. Par ailleurs, très peu de ses personnel se déclarent en colère, indifférent ou confiant. Ici, l'anxiété n'est pas un sentiment qui domine, et puisque nous savons que l'éco-anxiété est un sentiment récent exprimé principalement par la nouvelle génération, nous pouvons supposer que la nouvelle

génération est plus empreint à être tournée vers le développement durable et l'avenir de l'humanité à travers de l'éco-anxiété et des éco-gestes.

HYPOTHÈSE 2 : Le niveau et les sources d'information varient énormément en fonction des individus et ne permettent pas de construire une culture commune solide.

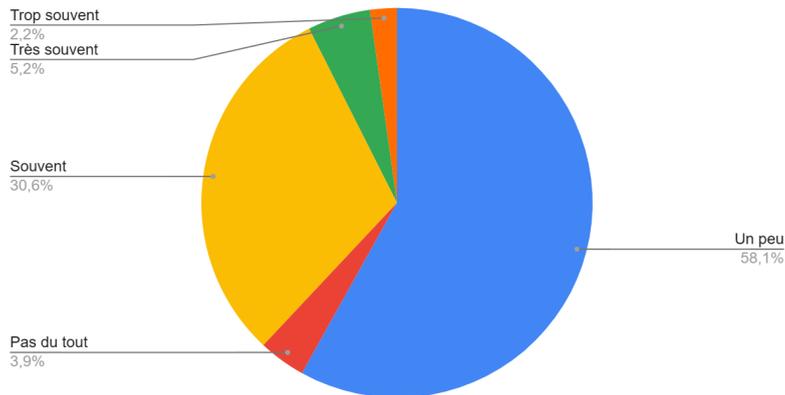
Pour cette hypothèse, nous questionnons la place de l'information en lien avec le développement durable. Ainsi, nous allons comparer le niveau d'information des élèves face au DD, à travers les sources principales d'informations. Nous étudions également le lien entre l'engagement des élèves et le pourcentage d'entre eux ayant abordé la notion du développement durable au lycée.



Graphique 5 : Les réseaux d'informations des élèves en général

A travers ce graphique nous pouvons observer que les principales sources d'information des élèves restent les réseaux sociaux, Internet et la télévision. L'École n'est placée qu'en 6ème position derrière la famille et les amis. Ainsi, sachant cela nous nous demandons comment est perçu le développement durable par les élèves à travers les médias.

Selon les élèves, à quel point le développement durable est-il présent dans les médias ?

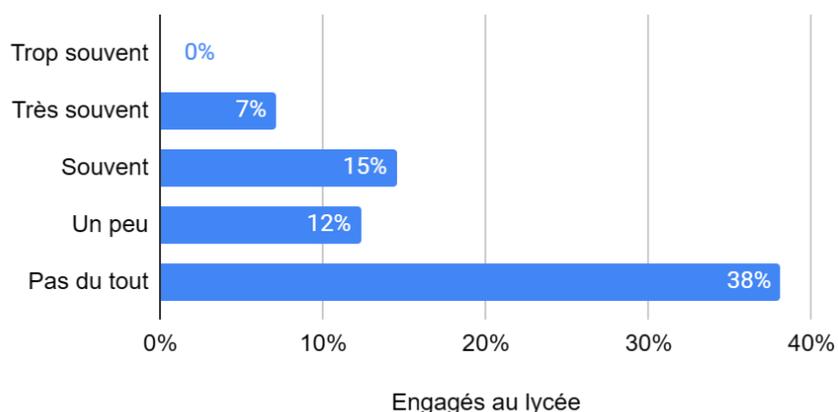


Graphique 6 : La présence du développement dans les médias, selon les élèves

La question 9 de notre questionnaire nous permet d'obtenir le point de vue des élèves concernant la médiatisation du développement durable. La majorité d'entre eux déclarent que le DD est peu présent avec 58,1% suivi par 30,6% des élèves qui pensent qu'il est souvent présent. Puis, une minorité d'élèves, 3,9% précisément qui trouvent que cette thématique est peu représentée dans les médias ainsi que 5,2% qui pensent "très souvent" et 2,2% qui estiment que le DD est surmédiatisé.

Nous cherchons également à savoir si un lien existe entre la surmédiatisation des problématiques environnementales de façon globale et le niveau d'engagement des élèves. Pour cela, nous avons cherché à déterminer le pourcentage d'élèves engagés parmi chaque niveau de ressenti de médiatisation.

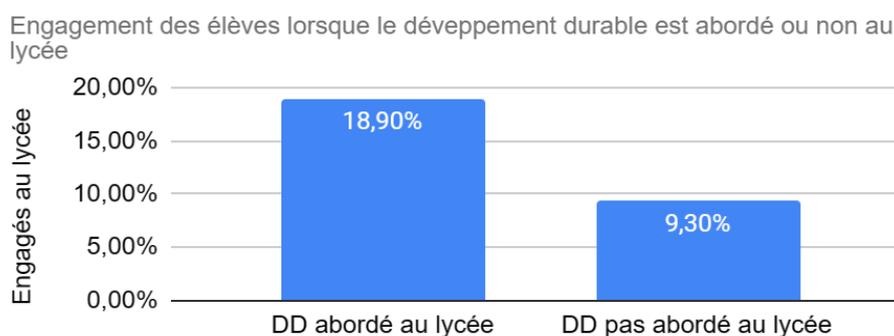
Engagement des élèves au sein du lycée en fonction de leur perception médiatique vis-à-vis du DD



Graphique 7 : L'engagement des élèves au sein du lycée en fonction de leur perception médiatique vis-à-vis du développement durable

Le graphique ci-dessus nous révèle ainsi une tendance des élèves à s'engager davantage au sein de leur établissement à mesure qu'ils ressentent une moindre présence du développement durable au sein des médias. Néanmoins, nous observons une légère différence pour les élèves qui perçoivent le DD comme peu présent dans les médias. En effet, en moyenne 12% d'entre eux s'engagent dans le lycée contre 15% pour ceux qui déclarent le DD comme "souvent" présent et 38% pour ceux qui le déclarent comme "pas du tout" présent. Ainsi, les perceptions diffèrent en fonction des élèves, ce qui semble avoir un impact sur leur niveau d'engagement au sein des établissements.

Pour autant, le degré de présence ou d'absence du développement durable dans les médias est-il le seul facteur d'engagement des élèves ? Nous souhaitons à ce titre pouvoir analyser le rôle informationnel de l'École. Les informations qu'apportent le système éducatif ont-ils un impact sur l'engagement des élèves et sur le degré d'information chez les élèves ? Nous allons donc comparer le degré d'information des élèves ainsi que leur engagement selon si le développement durable a été abordé ou non au sein des établissements.



Graphique 8 : L'engagement des élèves lorsque le développement durable est abordé ou non au lycée

Le graphique ci-dessus nous révèle que parmi les élèves qui ont abordé le développement durable au lycée cette année 18,9% d'entre eux sont engagés dans des actions collectives au sein du lycée. En revanche, 9,3% des élèves s'engagent dans leur lycée parmi ceux qui n'ont pas abordé cette thématique. Ainsi, les élèves

qui ont eu l’occasion d’aborder le développement durable à l’École sont plus sujet à s’engager au sein de leur établissement.



Graphique 9 : Le niveau d’information des élèves selon si le DD est abordé au lycée

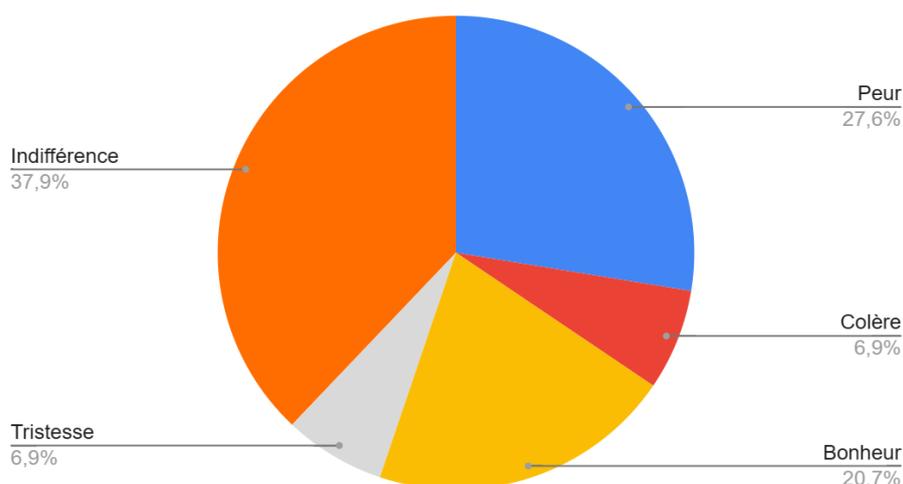
Lorsque le DD est abordé par l’école, les élèves s’estiment être à un niveau d’information autour 6,5 sur une échelle de 1 à 10 sachant que “1” signifie “pas du tout informé” et “10” signifie “très informé” vis-à-vis du développement durable. A contrario, lorsque que le DD n’est pas abordé par l’Ecole les élèves s’estiment être à un niveau d’information de 5,9 en moyenne sur une échelle de 1 à 10.

Au vue de ces résultats, l’Ecole semble avoir un rôle à jouer dans l’engagement des élèves ainsi que dans le niveau d’information des élèves.



Graphique 10 : Le ressenti des élèves qui se sentent bien informés

Ressentis des élèves qui se sentent très peu informés



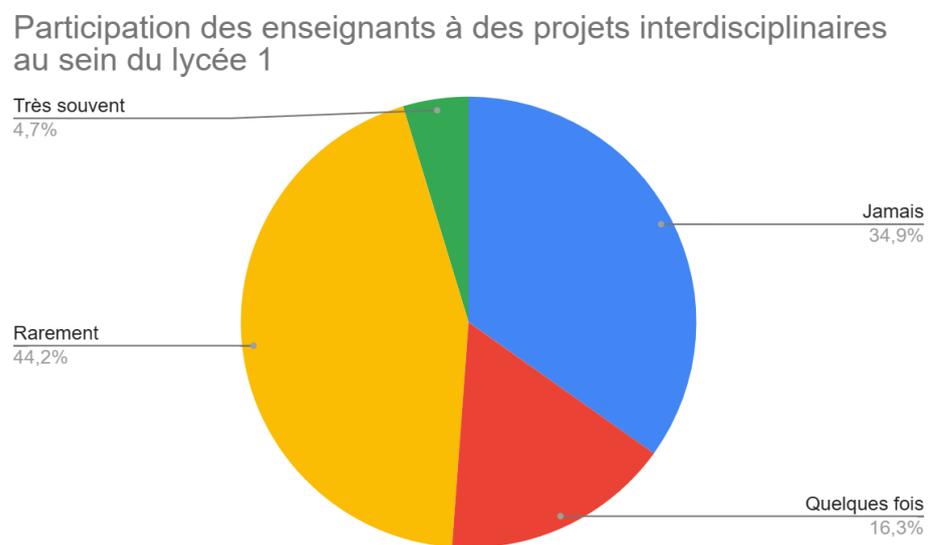
Graphique 11 : Le ressenti des élèves qui se sentent très peu informés

Ainsi, en cumulant les résultats des deux établissements 1 et 2, nous constatons que la différence entre les élèves très informés et très peu informés est large. Par conséquent, les élèves informés se déclarent plus largement apeurés avec 48,4%, face à 27,6% pour les très peu informés. D'autres part, nous observons une large différence quant aux élèves se déclarant indifférents. En effet, 37,9% des élèves qui sont très peu informés sont indifférents au développement contre 1,6% des élèves informés.

HYPOTHÈSE 3 : Les enseignants sont peu à l'aise avec le DD et l'interdisciplinarité est peu mobilisée dans le secondaire.

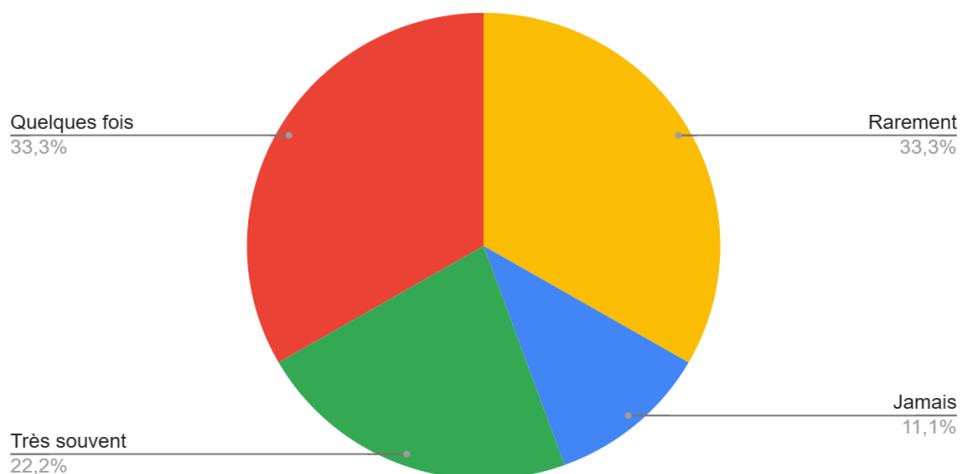
Pour infirmer ou non cette hypothèse, nous avons demandé directement aux enseignants leur ressenti face aux enjeux du développement durable, avec la question 6 "Selon vous, êtes vous à l'aise avec le terme "développement durable" ?". Contre toutes attentes les résultats étaient différents de nos attentes. En effet, dans les deux établissements, 8 enseignants sur 10 déclarent se sentir à l'aise avec le terme développement durable. Nous supposons que le fait de se sentir à l'aise avec le développement durable, fait des enseignants des personnes qui n'ont pas peur d'aborder cette notion en cours et qu'ils pratiquent des projets interdisciplinaires. Pour autant, bien que les travaux interdisciplinaires soient des outils en faveur de l'apprentissage des valeurs du DD, ils sont très peu utilisés par les équipes éducatives. À travers la lecture des graphiques 12 et 13 ci-dessous, nous observons

des divergences entre les deux établissements. Malgré que 8 enseignants sur 10 se sentent à l'aise avec le développement durable, dans le lycée 1, 34,9% déclarent ne jamais faire de projet interdisciplinaires. Ce chiffre diminue dans le lycée 2 avec 11,1%. Pour ce qui est de la catégorie "Très souvent" et "Quelquefois" elle prend encore une place très différente dans les deux établissements scolaires. Celle-ci représente 27% dans le lycée 1 alors qu'elle correspond à 55,5% dans le lycée 2. Nous pouvons conclure alors que le fait d'être à l'aise avec le terme DD n'est pas synonyme dans tous les établissements de travail collectifs dans les équipes enseignants.



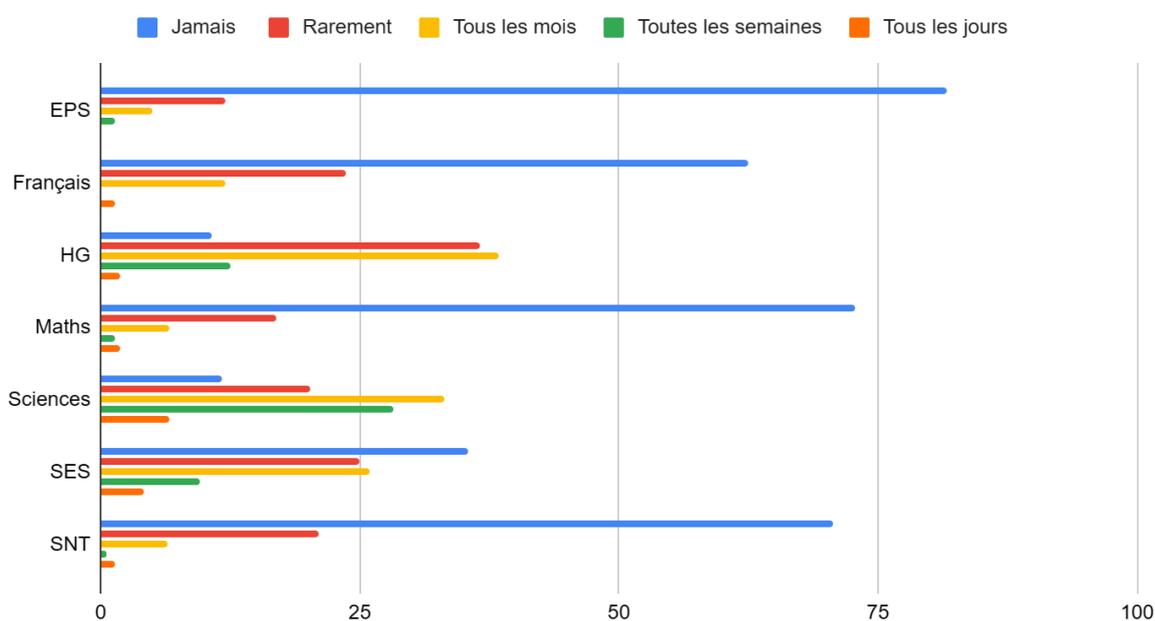
Graphique 12 : La participation des enseignants à des projets interdisciplinaires au sein du lycée numéro 1

Participation des enseignants à des projets interdisciplinaires au sein du lycée 2



Graphique 13 : La participation des enseignants à des projets interdisciplinaires au sein du lycée numéro 2

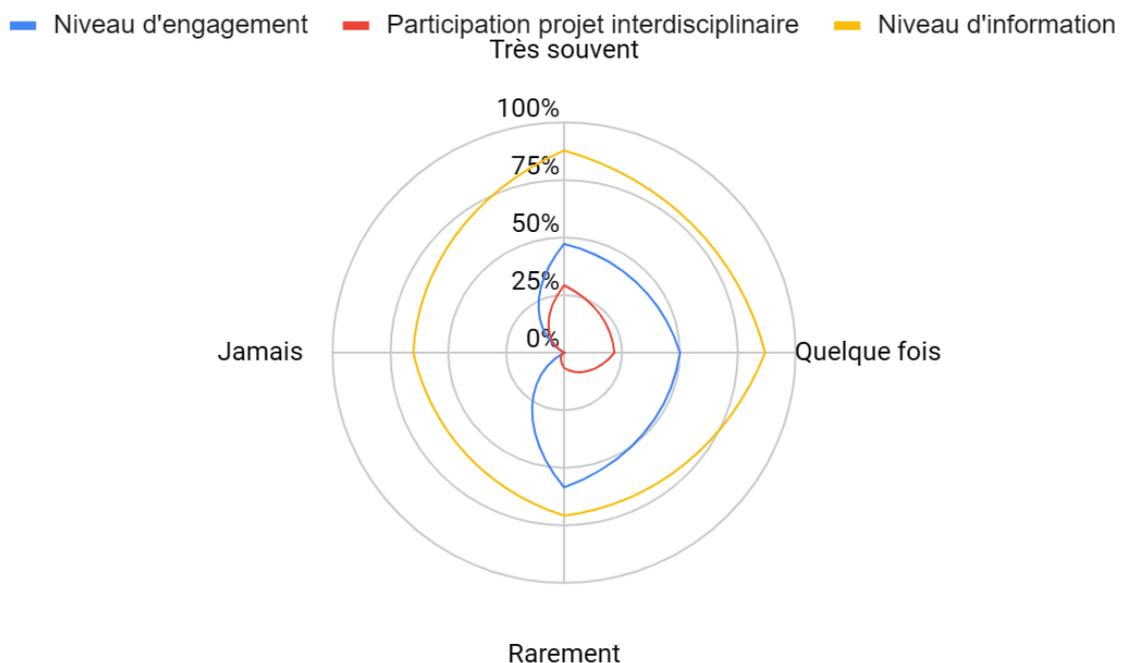
EDD en fonction des disciplines d'enseignements



Graphique 14 : La présence d'une éducation au développement durable en fonction des disciplines d'enseignements selon les élèves, pour les lycées 1 et 2

Le graphique ci-dessus provient d'une question posée à l'ensemble des élèves dans laquelle nous cherchons à connaître la fréquence à laquelle les disciplines évoquent le DD durable en classe. A cet égard, nous constatons que 4 disciplines se démarquent par la faible présence du DD au sein des enseignements, lesquelles sont l'EPS, le français, les mathématiques ainsi que les SNT. A contrario, l'histoire-géographie ainsi que les sciences semblent évoquer plus régulièrement cette thématique en classe. L'analyse des sciences économiques et sociales est quant à elle à nuancer. En effet, cette discipline peut être abordée soit "jamais", soit "rarement" soit "tous les mois" du point de vue des élèves.

Caractéristiques des enseignants en fonction de la fréquence du traitement du DD en classe



Graphique 15 : Les caractéristiques des enseignants en fonction de plusieurs variantes face au DD

Pour finir, nous mettrons en lien plusieurs caractéristiques face aux enseignants tels que leur niveau d'engagement, leur participation aux projets

interdisciplinaires et leur niveau d'information face au développement durable. À travers ces données nous remarquons que les enseignants qui déclarent avoir le plus faible niveau d'information, sont ceux qui ont le plus faible taux d'engagement, ainsi que de participation dans les projets collectifs. À contrario, les enseignants qui se déclarent le plus informés face au DD, s'engagent à hauteur de (45%) et sont ceux qui pratiquent le plus les projets interdisciplinaires.

Pour conclure, nous déclarons que notre hypothèse est en partie fausse et en partie vraie. D'une part, fausse puisque les enseignants se déclarent majoritairement "à l'aise" avec le terme développement durable, avec une moyenne convenable de 8 sur 10. D'autre part, nous ne pouvons ni infirmer ni confirmer l'utilisation des projets interdisciplinaires car ils sont utilisés très différemment selon les deux établissements. Il ne semble pas être utilisé pour le premier des lycées, en revanche pour le second il semble être un outil important pour traiter des valeurs et des enjeux du développement durable dans les classes de lycée.

3.2. Discussion

3.2.1. Interprétation des résultats et axes d'amélioration

Une communauté éducative anxieuse face aux enjeux du développement durable.

Nos résultats montrent que les éco-gestes et l'anxiété dominant face à l'engagement dans des actions collectives. Cela prouve d'une certaine façon une forme de lucidité des élèves vis-à-vis des enjeux sociaux, économiques, culturels et environnementaux du développement durable. Seuls 8% des élèves déclarent être indifférents aux enjeux du développement durable d'après les résultats de notre questionnaire. Cela démontre que la majorité des élèves sont conscients des problématiques actuelles et à venir. Motivés par l'anxiété et leur prise de conscience, la grande majorité des élèves s'enferment dans un engagement majoritairement individuel notamment pas des gestes-écoresponsables. Bien que nécessaire, ces éco-gestes ne suffisent pas à apaiser leurs craintes. Cela peut s'observer par le fait que les jeunes qui ne s'engagent pas individuellement sont plus serein et en confiance lorsqu'il s'agit de l'avenir de l'humanité. Pour autant, est-ce que l'engagement dans un collectif permet une réduction de l'anxiété ? A première vue, pas vraiment... D'après les textes scientifiques s'engager dans un collectif devrait

permettre de créer du lien et désindividualiser le sentiment de culpabilité et d'anxiété. Pourtant, les élèves engagés sont bien plus anxieux et surtout ne sont pas plus confiants quant à l'avenir de l'humanité au regard de ceux qui ne s'engagent pas. Cependant, le constat n'est pas le même pour les adultes. En effet, les enseignants engagés sont toujours très anxieux mais ils sont plus optimistes et moins désespérés que leurs collègues qui ne sont pas engagés. Il est alors intéressant de questionner la qualité de l'engagement des élèves. L'engagement des élèves dans des activités collectives a-t-il un réel impact sur leur établissement et leur environnement plus globalement ? Est-ce là le sentiment d'être une minorité à s'engager qui crée la sensation de ne pas avoir un réel impact ?

Des sources d'information très diversifiées.

L'École n'est pas sur le podium des sources d'information prisées par les élèves. Leurs sources restent très diversifiées mais les médias prônent largement. En revanche, contrairement à ce que l'on pensait au départ, le développement durable ne semble pas être surmédiatisé du point de vue des élèves. En effet, 62% des élèves déclarent que le DD est "peu présent" voire "pas du tout" dans les médias. Bien que les médias semblent offrir peu d'informations aux élèves, ils délivrent un effet négatif sur leur engagement. En effet, les élèves qui ont la sensation d'une présence trop accrue du DD dans les médias s'engagent moins. On peut alors se demander si les médias sont beaucoup trop anxigènes et de ce fait paralyseraient les élèves. En parallèle, comme pour les médias nous avons pu observer que l'École a un impact sur l'engagement des élèves ainsi que sur leur niveau d'information. Cette fois, l'impact semble plutôt positif, et confirme l'importance du système éducatif dans l'éducation au développement durable.

Ces résultats nous permettent d'affirmer que l'ensemble des élèves n'ont pas accès aux mêmes informations. A ce titre l'École doit avoir comme mission d'apporter des connaissances solides et de sensibiliser l'ensemble des élèves aux problématiques du développement durable, ce qui n'est pas le cas ici.

Un investissement hétérogène des adultes qui freine l'approche du développement durable par la pédagogie de projet au sein des lycées.

Au regard des résultats obtenus nous constatons que le niveau d'information des enseignants n'a pas de réel impact sur leur engagement au sein des lycées. Bien que les textes scientifiques relatent un manque de formation de la communauté éducative concernant les enjeux du développement durable, il semblerait que cela ne soit pas le cas. Nous pouvons tout de même supposer qu'il y a une différence entre le fait d'être à l'aise avec cette thématique et se sentir légitime ou outillé pour l'enseigner aux élèves.

Certaines disciplines sont naturellement plus disposées à aborder le DD avec les lycéens comme nous le montrent nos résultats. En effet, certaines disciplines telles que l'EPS, le français, les mathématiques ou les sciences numériques et technologiques (SNT) n'évoquent que très peu le développement durable contrairement à l'histoire-géographie, les sciences et les sciences économiques et sociales. Il y a là un clivage assez marqué qui ne facilite pas un sentiment d'unicité quant au traitement de cette thématique. A cet égard, nous avons constaté que le fait d'aborder le développement durable avec les élèves est également corrélé à la sensibilité personnelle des enseignants vis-à-vis du DD. En effet, les enseignants qui ne sont pas engagés personnellement dans ou hors l'établissement ne s'insèrent pas dans une dynamique d'une éducation au développement durable avec leurs élèves. Cela peut également s'observer par le fait qu'en EPS, français, mathématique ou SNT certains enseignants ont tout de même traité le DD pendant leurs cours. De plus, si le fait d'aborder ou non le développement durable en classe dépend de la sensibilité de chaque enseignant, il est intéressant de se demander dans quel état d'esprit il est enseigné aux élèves. La plupart des professeurs sont plutôt pessimistes, réussissent-ils ainsi à transmettre une forme d'optimisme à travers leurs enseignements ? Car face aux incertitudes, l'École et ses représentants ont pour mission de faire partager une forme d'optimisme afin d'offrir la possibilité de construire durablement le monde de demain.

3.2.2. Limites de l'étude

Néanmoins, il existe des limites à notre étude. Malgré que nos pourcentages de réponses soient corrects, nous aurions pu en récolter davantage. En effet, pour les élèves, comme commencer dans les classes de seconde en SNT, nous aurions pu faire passer les questionnaires directement en classe, dans des moments comme

dans les cours d'EMC, ou avec les professeurs principaux lors de la semaine du développement durable, par exemple. Par ailleurs, nous n'avons pas forcément de solutions en ce qui concerne le nombre de réponses des enseignants. D'autres part, face à la diversité des établissements scolaires, afin de répondre au mieux à la problématique et aux hypothèses, il aurait fallu élargir nos terrains de recherches afin de recueillir davantage de réponses, puisque les politiques d'établissement sont propres à chaque enceinte scolaire. Avec un nombre plus important de réponses, nous aurions pu apporter plus de nuance, et récolter des résultats plus représentatifs.

Il est également nécessaire de signaler que les questionnaires de ce type, auprès des élèves, sont soumis à de nombreux biais. Notamment ceux en lien avec les représentations que les élèves ont du développement durable et de leur volonté de répondre de manière "acceptable" aux questions posées. De ce fait les réponses des élèves font foi pour nos résultats mais nous n'avons aucune possibilité de vérifier les propos des élèves en ce qui concerne leurs habitudes ou leurs représentations. Il aurait également été intéressant d'étudier les résultats en fonction de l'âge des élèves. Cela aurait permis d'observer les variations de représentation des enjeux du développement durable en fonction de leur âge. Enfin, il aurait été intéressant de rajouter quelques questions pour connaître précisément les raisons de leur engagement ou de leur non engagement dans des projets en lien avec le développement durable. Cela nous permettrait d'en apprendre un peu plus sur la représentation qu'ils ont du développement durable et également celle qu'ils ont sur l'engagement. Ainsi, nous aurions proposé la même question aux enseignants et aux AED afin qu'ils détaillent davantage les raisons de leur engagement modéré envers les causes du développement durable.

Pour finir, nous aurions aimé davantage pouvoir traiter les réponses des AED, nous n'avons finalement pas réussi à les intégrer comme nous l'avions imaginé au départ. Il nous semble par contre, intéressant d'inclure davantage ces personnels de l'éducation dans les projets et actions du quotidien en lien avec les enjeux du développement durable.

3.2.3. Les solutions

Après avoir évoqué les limites, nous avons vu naître tout au long de l'enquête des pistes de solutions qui nous permettraient de résoudre quelques unes de nos limites ou de nos raisonnements.

En tant que futur CPE, nous souhaiterions davantage promouvoir le rôle des éco-délégués. En effet, ces élèves permettent d'instaurer un lien fort entre les apprentissages, les enseignants et la mise en place d'actions et de projets, à destination des élèves. Ils véhiculent les idées du développement durable, ainsi que plusieurs autres valeurs comme celle du triptyque républicain. D'autres part, nous pensons que l'EMC est un outil propice pour la construction d'un esprit critique, pour l'ouverture vers le monde et les autres. Il permet d'aborder en profondeur de nombreuses notions essentielles pour une agentivité forte. Par ailleurs, nous trouvons intéressant de promouvoir l'utilisation des projets interdisciplinaires. Ce deuxième outil permet auprès des élèves, de décroquer les disciplines, afin de créer des liens entre les différentes disciplines quotidiennes, ce qui permet de développer leur capacité réflexive. Au-delà de ces projets, nous estimons que les projets solidaires permettent aux élèves d'ouvrir leur vision du monde et de se sentir utile. Nous pensons que la pédagogie par l'entraide rend les jeunes plus tolérants et empathiques vis-à-vis d'autrui. Plus globalement, l'établissement se doit d'impulser une véritable politique d'établissement en faveur du développement durable. En offrant du temps et des espaces à l'engagement collectif.

L'École doit, en effet, construire ses politiques et ses projets face aux nouveaux enjeux que représente le développement durable, ainsi que de son éducation, afin de répondre aux mieux à ses enjeux qui deviennent urgents et planétaires.

Conclusion

Pour conclure, le développement durable renvoie à un ensemble d'enjeux complexes dont l'humanité doit se saisir afin de prétendre à un avenir durable. C'est bien pour cela que l'École doit s'emparer de cette question tant elle a à apporter notamment à travers la formation des futurs éco-citoyens. En tant que CPE, nous souhaitons comprendre ce qui se joue au sein des établissements scolaires vis-à-vis du DD afin de penser au mieux les politiques éducatives des établissements en tant que conseiller du chef d'établissement.

Les jeunes générations ainsi que les adultes d'aujourd'hui ont majoritairement conscience de l'urgence environnementale dans laquelle nous nous trouvons. Cela s'observe par un sentiment d'anxiété massivement partagé chez l'ensemble des individus, que l'on caractérise d'éco-anxiété dans ce contexte. Ce sentiment d'inquiétude est certes une preuve de lucidité et moteur d'engagement mais seulement dans une certaine mesure. En effet, l'École doit veiller par ses enseignements et ses projets éducatifs à manier cette anxiété avec précaution au risque de paralyser les individus. C'est pour cela que la communauté éducative doit faire preuve d'optimisme aux regards des futurs enjeux sociaux, économiques, environnementaux et culturels notamment à travers des projets innovants par exemple. Cependant, notre étude montre que l'optimisme n'est pas vraiment au rendez-vous et pose la question du sentiment d'efficacité des actions que peut, ou pourrait entreprendre les membres de la communauté éducative. De plus, le degré d'engagement des jeunes et des adultes reste très hétérogène. La majorité des élèves s'investissent raisonnablement à travers les éco-gestes et peu d'entre eux s'investissent dans des projets plus ambitieux en lien avec leur environnement plus ou moins proche. L'ensemble des élèves n'ont pas toujours accès aux savoirs que délivrent l'École sur ce sujet. Ils peuvent se laisser envahir par les contenus médiatiques qui, nous l'avons vu, peuvent avoir tendance à freiner l'engagement. Ce phénomène ne permet donc pas de façonner une base solide sur laquelle peuvent s'appuyer l'ensemble des élèves.

C'est pour cela que les établissements scolaires doivent pouvoir proposer quotidiennement aux élèves des temps et des espaces dans et hors de l'école permettant une réelle mobilisation collective en lien avec leur environnement proche.

Les enjeux planétaires sont tels que le système éducatif ne peut, selon nous, ne reposer que sur une poignée d'individus investis au risque de faire reposer une immense responsabilité sur leurs épaules. A ce titre, le CPE qui a pour mission d'accompagner les élèves dans la formation à une citoyenneté participative doit veiller à ce que les éco-délégués soient véritablement considérés au sein de la communauté éducative. Néanmoins ils ne doivent pas pour autant porter l'ensemble des responsabilités de l'établissement en matière de développement durable. Ainsi, les politiques d'établissements doivent œuvrer à créer du lien entre les individus en faveur du vivre-ensemble et permettre un partage des responsabilités individuelles et collectives face aux enjeux d'aujourd'hui et de demain. Le but est alors de favoriser une culture de l'engagement pour l'avenir et pour les autres, dans laquelle tous les élèves se sentent concernés par une ou plusieurs causes du développement durable.

Références Bibliographiques

Albrecht, G. (2011) Chronic environmental change and mental health : Emerging “psychoterratic” syndromes. Dans I Weissbecker (Dir.), *Climate Change and Human Well-Being : Global Challenges and Opportunities*. New York : Springer SBM

Audigier F. (2006, 28 juin). L'éducation à la citoyenneté, Université de Genève. Conférence par le Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud. http://www.infodidac.ch/DVD_Infodidac/CD_ECD/ECD/Doc_divers/Conference_Audigier.pdf

Ayimpam, S. (s. d.). *L'éco-anxiété : entre angoisse et lucidité. Un dossier cairn*. Régulation violence incertitude. <https://revin.hypotheses.org/1650>

Barroca-Paccard M. (2021, 12 avril). Un modèle problématisé d'éducation à un développement durable qui intègre actions, savoirs et valeurs : application à l'exemple de l'enseignement de la biodiversité. Openscience. <https://www.openscience.fr/Un-modele-problematise-d-education-a-un-developpement-durable-qui-integre>

Cathelineau P-C., entretien avec Ion J. (2017). L'engagement des jeunes. *La revue lacanienne*, 18, 177-184. <https://doi.org/10.3917/lrl.171.0177>

Chalak et al. (2022, novembre). Éduquer aux incertitudes climatiques. Actes, XIe Rencontre Scientifiques. https://www.researchgate.net/profile/Severine-Perron/publication/366957369_Les_projets_de_sciences_participatives_a_destination_des_eleves_Quelles_potentialites_pour_une_education_a_la_durabilite/links/63bafabd097c7832ca9edced/Les-projets-de-sciences-participatives-a-destination-des-eleves-Quelles-potentialites-pour-une-education-a-la-durabilite.pdf#page=71

Clayton, S. et Manning, C. (2018). *Psychology and climate change : Human perceptions, impacts, and responses*. San Diego, CA : Elsevier.

Dageville E. (2022, octobre). L'éco-anxiété chez les jeunes. 20 ans pour la solidarité 2012-2022. https://pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/ed_2022_leco-anxiete_chez_les_jeunes_4.pdf

Desmarais, M. (2022). *Comment faire face à l'éco-anxiété : 11 stratégies d'adaptation en contexte éducatif*. Érudit. <https://www.erudit.org/fr/revues/ere/2022-v17-n1-ere07463/1093844ar/>

Desveaux, J. (2020). La crainte de l'effondrement climatique :angoisses écologiques et incidences sur la psyché individuelle. *Le Coq-héron*, 242(3), 108-115.

Gousse-Lessard, A. (2022). *Regards croisés sur le phénomène « d'écoanxiété » : perspectives psychologique, sociale et éducationnelle*. Érudit. <https://www.erudit.org/fr/revues/ere/2022-v17-n1-ere07463/1093839ar/>

Easters RE. & Pellaud F. (2013, octobre). Les malentendus du développement durable, *Revue Francophone du Développement Durable*, n°2.
https://doc.rero.ch/record/256046/files/07_FPE_2013_Revue_frncophone杜_DD_2.pdf

Ehrenberg, A. (1998). La Fatigue d'être soi : Dépression et société. Dans *Odile Jacob eBooks* (p. 351). Éditions Odile Jacob.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00585606/>

Ehrenberg, A. (2014). Narcissisme, individualisme, autonomie : malaise dans la société ? *Revue Française De Psychanalyse*, 78(1), 98.
<https://doi.org/10.3917/rfp.781.0098>

Galland, O. (2005). 1. Les jeunes Européens sont-ils individualistes ? Dans *La Découverte eBooks* (p. 39-64). La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.galla.2005.01.0039>

Gemenne F. & Denis M. (2019, 8 octobre), Qu'est-ce que l'Anthropocène, *Vie Publique*. Consulté le 12/04/2023. En ligne : [Terre, climat : qu'est-ce que l'Anthropocène, ère géologique | vie-publique.fr](https://www.vie-publique.fr/actualite/anthropocene)

Jeziorski, A. & Therriault, G. (2022). Jalons théoriques et empiriques pour une éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) transformatrice-sociocritique : Les enseignements de recherches menées en France et au Québec. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 70, 101-111.
<https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/spir.070.0101>

Lardeux, L. (2016). L'engagement des jeunes : stabilité et (r)évolutions. *L'école des parents*, N 619, 79-97. <https://doi.org/10.3917/epar.s619.0079>

Lebatteux N. (2010). La représentation sociale du développement durable d'élèves de lycée professionnel en démarche d'Agenda 21. Appuis et obstacles. HAL SHS. <https://shs.hal.science/halshs-00958227/>

Lebatteux N. et Legardez A. (2010, septembre). L'Éducation au Développement Durable dans un lycée professionnel français en démarche d'Agenda 21. Identification d'obstacles à partir du discours d'élèves éco-délégués, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
<https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-l/2019education-au-developpement-durable-comme-question-vive/Leducation%20au%20developpement%20durabl e.pdf>

Meirieu P. (1997), « Groupes et apprentissages », *Connexions*, no 68. En ligne : http://www.enseignement.be/index.php?page=26968&navi=3557&rank_page=26968

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2023, mars). L'Éducation au Développement Durable. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2007, 29 mars), Éducation au Développement Durable, Circulaire N°2007-077, Consulté le 25/04/2023. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2023, mars), Des élèves éco-délégués pour agir en faveur du développement durable. Consulté le 28 avril 2023. En ligne :

<https://www.education.gouv.fr/des-eleves-eco-delegues-pour-agir-en-faveur-du-developpement-durable-10835#:~:text=Les%20éco%2Ddélégués%20sont%20à,poussent%20à%20s%27y%20engager.>

Nicolescu B. (1996), La transdisciplinarité, Manifeste, Monaco, Éditions du Rocher. En ligne : <http://ciret-transdisciplinarity.org/transdisciplinarity.php#fr>

Nouvelot, M. & Droyer, N. (2012). Éléments de réflexion autour de l'introduction du dispositif des éco-délégués dans les établissements scolaires. *Pour*, 215-216, 43-53. <https://doi.org/10.3917/pour.215.0043>

Onufrance. (2022). Éco-anxiété : quand les changements climatiques impactent la santé mentale. *ONU France*. En ligne : <https://unric.org/fr/eco-anxiete-quand-les-changements-climatiques-impactent-la-sante-mentale/>

Pache, A., Curnier, D., Honoré, É. & Hertig, P. (2016). Penser l'avenir de manière créative : un enjeu central de l'éducation en vue du développement durable. *Revue française de pédagogie*, 197, 51-62. <https://doi.org/10.4000/rfp.5152>

Pellaud, F. (2014). Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable. In A. Diemer et C. Marquat (Eds.), *Education au développement durable : Enjeux et controverses* (pp. 137-161). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Peltier C. (2011, juin). EDD et éco-délégués, *La revue des enseignants d'Histoire Géographie de l'enseignement agricole, Territoire*.

Pleyers G. (2016). Comprendre l'engagement des jeunes. *Agora : Débats/jeunesse*, Vol. 73, no. 73, p. 48-59. [\[PDF\] uclouvain.be](#)

Quétier-Parent S. & Mercier E. (2021, 17 novembre), Ipsos. En ligne : [79% des jeunes se disent intéressés par la thématique du réchauffement climatique | Ipsos](#)

Redondo C. & Ladage C. (2019, 31 décembre). Quand l'enjeu pédagogique dispute la place de l'enjeu didactique et réciproquement. HAL AMU : Education et Formation. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02425842>

Teinturier B. (2021, 16 décembre), Changement climatique, Ipsos. En ligne : [Changement climatique : 72% de la population mondiale se déclare inquiète, pourtant la mobilisation des citoyens ne progresse pas | Ipsos](#)

Van Kessel, C. (2020). Teaching the climate crisis : Existential considerations. *Journal of Curriculum Studies Research*, 2, 129–145.

(Pas d'auteur), Développement durable et publicité : amis ou ennemis? (2022, 14 septembre), Ipsos. En ligne : [\[LIVRE BLANC\] Développement durable et publicité : amis ou ennemis ? | Ipsos](#)

Index des tableaux et des figures

Liste des tableaux et des graphiques

- Tableau 1 : Effectif de la taille de la population étudiée au sein du lycée 1 et 2 ainsi que l'échantillon minimum attendu : Page 23
- Tableau 2 : Taux de réponse du questionnaire du lycée 1 et 2 : Page 25
- Graphique 1 : Les catégories d'engagement des élèves : Page 30
- Graphique 2 : le ressenti des élèves selon la réalisation d'éco gestes : Page 30
- Graphique 3 : Le ressenti des élèves selon leur engagement dans des actions collectives : Page 31
- Graphique 4 : Le ressenti des enseignants en fonction de leur engagement dans des actions collectives : Page 32
- Graphique 5 : Les réseaux d'informations des élèves en général : Page 33
- Graphique 6 : La présence du développement dans les médias, selon les élèves : Page 33
- Graphique 7 : L'engagement des élèves au sein du lycée en fonction de leur perception médiatique vis-à-vis du développement durable : Page 34
- Graphique 8 : L'engagement des élèves lorsque le développement durable est abordé ou non au lycée : Page 35
- Graphique 9 : Le niveau d'information des élèves selon si le DD est abordé au lycée : Page 35
- Graphique 10 : Le ressenti des élèves qui se sentent bien informés : Page 36
- Graphique 11 : Le ressenti des élèves qui se sentent très peu informés : Page 36
- Graphique 12 : La participation des enseignants à des projets interdisciplinaires au lycée numéro 1 : Page 38
- Graphique 13 : La participation des enseignants à des projets interdisciplinaires au lycée numéro 2 : Page 38
- Graphique 14 : La présence d'une éducation au développement durable en fonction des disciplines d'enseignement selon les élèves pour les lycée 1 et 2 : Page 39
- Graphique 15 : Les caractéristiques des enseignants en fonction de plusieurs variantes face au DD : Page 40

ANNEXES

ANNEXE 1 : Questionnaire élèves

1. Comment vous sentez vous de manière générale ? *

Une seule réponse possible.

Je ne me sens pas bien du tout

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Je me sens très bien

2. Comment vous sentez vous dans votre lycée ? *

Une seule réponse possible.

Je ne me sens pas bien du tout

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Je me sens très bien

3. Lorsqu'on vous parle de l'avenir de l'humanité, vous vous sentez ? *

Choisissez entre 1 et 3 réponses maximum

Plusieurs réponses possibles.

- Serein /Sereine
- Enthousiaste
- Confiant/Confiante
- Plutôt optimiste
- Indifférent/Indifférente
- Plutôt pessimiste
- Anxieux/Anxieuse
- Furieux/Furieuse
- Désespéré/Désespérée

5. Lorsqu'on vous parle du réchauffement climatique, vous vous sentez ? *

Choisissez entre 1 et 3 réponses maximum

Plusieurs réponses possibles.

- Serein /Sereine
- Enthousiaste
- Confiant/Confiante
- Plutôt optimiste
- Indifférent/Indifférente
- Plutôt pessimiste
- Anxieux/Anxieuse
- Furieux/Furieuse
- Désespéré/Désespérée

4. Lorsqu'on vous parle de votre propre avenir, vous vous sentez ?

Choisissez entre 1 et 3 réponses maximum

Plusieurs réponses possibles.

- Serein /Sereine
- Enthousiaste
- Confiant/Confiante
- Plutôt optimiste
- Indifférent/Indifférente
- Plutôt pessimiste
- Anxieux/Anxieuse
- Furieux/Furieuse
- Désespéré/Désespérée

6. Selon vous, les adultes **en général** sont-ils à l'écoute des besoins des élèves *
à l'école ?

Une seule réponse possible.

Ils ne sont pas du tout à l'écoute

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Ils sont très à l'écoute

7. Quel est votre degré d'information sur les problématiques environnementales *
?

Une seule réponse possible.

Très faible

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Très forte

8. Quelles sont vos sources principales d'informations ou d'actualités ? *
Sélectionner 3 items maximum

Plusieurs réponses possibles.

- Amis
- École
- Internet
- Presse écrite
- Famille
- Radio
- Réseaux sociaux
- Télévision

9. Selon vous, a quel point le développement durable est-il présent dans les médias ?

Une seule réponse possible.

- Pas du tout
- Un peu
- Souvent
- Très souvent
- Trop souvent

10. Vous a-t-on parlé du développement durable en classe cette année au lycée ?

Une seule réponse possible.

- Oui
 - Non
- [Passer à la question 12](#)

10.1. Dans quelles matières vous a-t-on déjà parlé de développement durable ?

Plusieurs réponses possibles.

	Tous les jours	Toutes les semaines	Tous les mois	Rarement	Jamais
EPS	<input type="checkbox"/>				
Français	<input type="checkbox"/>				
Histoire géographique	<input type="checkbox"/>				
Maths	<input type="checkbox"/>				
Sciences	<input type="checkbox"/>				
Sciences économiques et sociales	<input type="checkbox"/>				
Sciences numériques	<input type="checkbox"/>				

Mes activités

11. Par rapport aux informations que vous avez, quelles habitudes avez-vous changé en faveur du développement durable ? (plusieurs réponses possibles) *

Plusieurs réponses possibles:

- Je n'ai rien changé
- J'ai réduit / arrêté ma consommation de viande
- J'ai réduit ma consommation d'eau en prenant de courtes douches
- J'ai changé de moyen de transport pour venir à l'école
- J'éteins la lumière en sortant d'une pièce
- Je tri mes déchets
- Je ne jette pas mes déchets par terre
- J'utilise des objets réutilisables
- Je participe à des actions solidaires
- Je coupe le chauffage quand j'aière une pièce
- J'éteins mes objets électroniques au lieu de les mettre en veille
- Je fais du sport régulièrement
- J'ai réduit ma consommation de boissons sucrées et de snacks
- Je consomme des fruits et légumes de saisons et/ou locaux
- Je participe à la chaîne de recyclage (déchet, textiles, matériaux)
- Je participe à des actions collectives pour la préservation du milieu naturel
- Autre : _____

12. Selon vous, les éco-délégués : *

Une seule réponse possible.

- Je les connais mais je ne connais pas leur rôle
- Je les connais et je connais leur rôle
- Je trouve qu'ils sont utiles
- Je trouve qu'ils sont inutiles
- Euh... C'est quoi les éco-délégués ?

13. Êtes-vous engagé dans des actions en dehors de l'école ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 - Non
- Passer à la question 16

13. 1 Je suis engagé(e) dans des activités : *

Plusieurs réponses possibles.

- Culturelles
- Environnementales
- Politiques
- Sportives
- Sociales / solidaires

Engagement à l'école

14. Êtes-vous engagé dans des actions au sein de l'école ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 - Non
- Passer à la question 18

Engagement à l'école

14. 1 Je suis engagé(e) dans des activités :

Plusieurs réponses possibles.

- Culturelles
- Environnementales
- Politiques
- Sportives
- Sociales / solidaires

17. Selon vous, **les adolescents en général** sont préoccupés par :
(réaliser un TOP 5)

Plusieurs réponses possibles.

	Top 1	Top 2	Top 3	Top 4	Top 5
Relations amicales	<input type="checkbox"/>				
Relations amoureuses	<input type="checkbox"/>				
Réussite personnelle	<input type="checkbox"/>				
L'orientation	<input type="checkbox"/>				
Insertion professionnelle	<input type="checkbox"/>				
La politique	<input type="checkbox"/>				
Les réseaux sociaux	<input type="checkbox"/>				
L'environnement	<input type="checkbox"/>				
Le bien-être	<input type="checkbox"/>				
Participer à la vie du lycée	<input type="checkbox"/>				
L'argent	<input type="checkbox"/>				
La famille	<input type="checkbox"/>				
Les jeux vidéos	<input type="checkbox"/>				

15. L'engagement des enseignants vous donne envie de vous engager vous aussi ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Plutôt oui
- Neutre
- Plutôt non
- Non

Mon moyen de transport

16. Comment venez-vous au lycée ? *

Plusieurs réponses possibles.

- À pied
- À vélo
- En covoiturage
- En scooter / moto
- En transport en commun
- En voiture

18. Quelles sont **vos propres** préoccupations :
(réaliser un TOP 5)

Plusieurs réponses possibles.

	Top 1	Top 2	Top 3	Top 4	Top 5
Relations amicales	<input type="checkbox"/>				
Relations amoureuses	<input type="checkbox"/>				
Réussite personnelle	<input type="checkbox"/>				
L'orientation	<input type="checkbox"/>				
Insertion professionnelle	<input type="checkbox"/>				
La politique	<input type="checkbox"/>				
Les réseaux sociaux	<input type="checkbox"/>				
L'environnement	<input type="checkbox"/>				
Le bien-être	<input type="checkbox"/>				
Participer à la vie du lycée	<input type="checkbox"/>				
L'argent	<input type="checkbox"/>				
La famille	<input type="checkbox"/>				
Les jeux vidéos	<input type="checkbox"/>				

ANNEXE 2 : Questionnaire enseignant.es

1. Comment vous sentez vous de manière générale ? *

Une seule réponse possible.

Je ne me sens pas bien du tout

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Je me sens très bien

2. Comment vous sentez vous dans votre lycée ? *

Une seule réponse possible.

Je ne me sens pas bien du tout

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Je me sens très bien

3. Lorsqu'on vous parle de l'avenir de l'humanité, vous vous sentez ? *
Choisissez entre 1 et 3 réponses maximum

Plusieurs réponses possibles.

- Serein /Sereine
- Enthousiaste
- Confiant/Confiante
- Plutôt optimiste
- Indifférent/Indifférente
- Plutôt pessimiste
- Anxieux/Anxieuse
- Furieux/Furieuse
- Désespéré/Désespérée

4. Lorsqu'on vous parle de votre propre avenir, vous vous sentez ? *
Choisissez entre 1 et 3 réponses maximum

Plusieurs réponses possibles.

- Serein /Sereine
- Enthousiaste
- Confiant/Confiante
- Plutôt optimiste
- Indifférent/Indifférente
- Plutôt pessimiste
- Anxieux/Anxieuse
- Furieux/Furieuse
- Désespéré/Désespérée

5. Selon vous, la communauté éducative **en général** est-elle à l'écoute des besoins des élèves ?

Une seule réponse possible.

Pas du tout à l'écoute

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Très à l'écoute

6. Selon vous, êtes vous à l'aise avec le terme "développement durable" ? *

Une seule réponse possible.

Pas du tout à l'aise

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Très à l'aise

7. Abordez vous le développement durable avec les élèves au sein des enseignements ?

Une seule réponse possible.

- Très souvent
- Quelques fois
- Rarement
- Jamais

8. Participez vous à des **projets interdisciplinaires** en lien avec le développement durable ?

Une seule réponse possible.

- Très souvent
- Quelques fois
- Rarement
- Jamais

Engagement

9. Pensez vous que votre engagement a un impact sur celui des élèves ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Plutôt oui
- Neutre
- Plutôt non
- Non

10. Êtes-vous engagé dans des actions au sein de l'école ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non *Passer à la question 12*

Engagement au sein de l'école

10.1 Dans quelles genre d'activité êtes vous engagé ?

Plusieurs réponses possibles.

- Environnementales
- Culturelles
- Politiques
- Sportives
- Sociales / Solidaires

Engagement hors de l'école

11. Êtes-vous engagé dans des actions en dehors de l'école ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

11.1 Dans quelles genre d'activité êtes vous engagé ?

Plusieurs réponses possibles.

- Environnementales
- Culturelles
- Politiques
- Sportives
- Sociales / Solidaires

12. Comment venez vous au lycée ? *

Plusieurs réponses possibles.

- À pied
- À vélo
- En covoiturage
- En scooter / moto
- En transport en commun
- En voiture

Pour finir !

13. Le développement durable en **un mot** pour vous c'est : *

ANNEXE 3 : Questionnaire AED

Questionnaires pour les personnels de la Vie Scolaire

1. Comment vous sentez-vous au lycée ? (sur une échelle de 1 à 10)

2. Comment venez-vous au lycée ?

- À pied
- En voiture
- à vélo
- en scooter/moto
- En transport en commun
- Covoiturage

3. Pensez-vous être à l'aise avec le terme "développement durable" ?

- Oui
- Un peu
- Non

4. Que ressentez-vous lorsqu'on vous parle de l'avenir de l'humanité ?

- Enthousiaste
- Désespéré/désespérée
- Anxieux/anxieuse
- Confiant/confiante
- Furieux/furieuse
- Dégoût
- indifférent / indifférente

5. Êtes-vous engagé dans des actions en dehors de l'école (si oui entourez le ou les domaines) ?

- Oui (sportif, social, environnemental, culturel, politique, syndical)
- Non

6. Êtes-vous engagé dans des actions au sein de l'école ? (si oui entourez le ou les domaines)

- Oui (sportif, social, environnemental, culturel, politique, syndical)
- Non

7. Pensez-vous que vos comportements ont un impact sur l'engagement des jeunes ?

- Oui
- Non

8. Quel est votre niveau d'information sur les problématiques environnementales ?

- Inexistant
- Très faible
- Faible
- Moyen
- Fort
- Très fort

9. Selon vous, à quel point le développement durable est présent dans les médias ?

- Pas du tout
- Rarement
- Souvent
- Très souvent
- Trop souvent

10. Les élèves discutent-ils avec vous des enjeux du développement durable dans le monde ?

- Pas du tout
- Rarement
- Souvent
- Très souvent

11. Selon vous, que ressentent les élèves lorsqu'on leur parle de l'avenir de l'humanité ?

- Enthousiaste
- Désespéré/désespérée
- Anxieux/anxieuse
- Confiant/confiante
- Furieux/furieuse
- Dégoût
- indifférent / indifférente

Quatrième de couverture

Résumé

Dans le contexte de la généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) en France, nous interrogeons son efficacité, en lycée, face à l'engagement des élèves dans différentes actions et projets. Dans un premier temps, nous avons mené une réflexion sur la place et le rôle de l'EDD et des éco-délégués dans les établissements, ainsi que de la croissance du sentiment d'éco-anxiété qui tend à modifier les comportements des individus. Dans un second temps, nous avons évoqué nos méthodes d'investigation telles que l'observation et le questionnaire, mis en place à travers nos deux terrains de recherche. Ainsi, nous souhaitons répondre à la problématique suivante : Les politiques d'établissement actuelles permettent-elles suffisamment de favoriser l'agentivité de la communauté éducative face aux enjeux du développement durable ? L'agentivité étant la volonté et la capacité des individus d'agir de manière innovante, et ainsi modifier ou influencer les choses, le monde. Dans un troisième temps, nous répondrons à quelques-unes de nos hypothèses de recherche. Celles-ci nous permettent d'affirmer qu'à travers notre enquête, les éco-gestes et l'éco-anxiété sont respectivement un comportement et un sentiment qui dominent chez les jeunes mais également une partie des adultes, face à un engagement collectif. D'autre part, le niveau d'information face aux enjeux du DD modifie les comportements.

Mots clés en français

Éducation au développement durable, Éco-anxiété, Engagement, Communauté éducative, Éco-gestes.

Abstrait

In the context of the generalization of education for sustainable development (ESD) in France, we question its effectiveness, in high school, facing the commitment of students in various actions and projects. As a first step, we reflected on the place and role of ESD and eco-delegates in institutions, as well as on the growth of the sense of eco-anxiety that tends to change people's behaviour. In a second phase, we discussed our methods of investigation such as observation and questionnaire, set up through our two research fields. Thus, we wish to respond to the following problem: Do the current establishment policies sufficiently promote the agentivity of the educational community in the face of the challenges of sustainable development? Agentivity is the willingness and ability of individuals to act innovatively, and thus change or influence things, the world. Third, we will address some of our research assumptions. These allow us to affirm that through our survey, eco-gestures and eco-anxiety are respectively a behaviour and a feeling that dominate among young people but also a part of adults, facing a collective commitment. On the other hand, the level of information about SD issues changes behaviour.

Mots clés en anglais

Education for sustainable development, Eco-anxiety, Commitment, Educational community, Eco-gestures.