



HAL
open science

L'éducation au développement durable, un outil au service de la citoyenneté participative : le cas des éco-délégués ?

Estelle Lafontaine

► To cite this version:

Estelle Lafontaine. L'éducation au développement durable, un outil au service de la citoyenneté participative : le cas des éco-délégués ?. Education. 2022. dumas-04391212

HAL Id: dumas-04391212

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04391212>

Submitted on 12 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.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention encadrement éducatif

**L'éducation au développement durable, un outil au
service de la citoyenneté participative : le cas des
éco-délégués ?**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Estelle LAFONTAINE

Numéro étudiant : E13G333A

Sous la direction de CHAUVIGNE Céline
Maître de conférences – HDR

Remerciements

J'adresse mes remerciements à l'ensemble des personnes ayant contribué à l'élaboration de ce mémoire. Je remercie tout particulièrement ma directrice de mémoire, Madame Chauvigné, qui a pu m'accompagner durant ces deux années de master et me guider dans la réalisation de ce mémoire. Je tenais à la remercier spécifiquement pour le temps et le soutien qu'elle a pu m'apporter tout au long de ce travail fastidieux. Je souhaite également remercier les différents interlocuteurs adultes et élèves qui ont accepté de m'accorder du temps et de l'énergie lors des entretiens.

SOMMAIRE

Introduction :	1
Partie 1 : Le cadre théorique	4
I. Un projet d'éducation à la citoyenneté : l'éducation au développement durable	4
1) Histoire de la citoyenneté à l'école	4
1.a. Instruction de la citoyenneté à l'Ecole au service de la République	4
1.b. L'éducation à la citoyenneté pour guérir les maux de la société	5
2) Une citoyenneté qui s'est enrichie avec l'arrivée des « éducations à » : naissance de l'« éducation au développement durable »	7
2.a. Les « éducations à » un outil au service de la formation d'un citoyen responsable, éclairé et autonome	7
2.b. L'éducation au développement durable : vecteur de citoyenneté	9
II. Un contexte sociétal qui réaffirme les enjeux d'une éducation au développement durable dans les établissements scolaires.	11
1) Un contexte mondial qui fait pression sur la nécessité d'une éducation au développement durable	11
2) L'éducation au développement durable : des politiques éducatives nationales aux actions et dispositifs dans les établissements	13
3) L'éducation au développement durable dans les programmes actuels	16
3.a. Programmes et EDD de la maternelle au collège	17
3.b. Programmes et EDD au lycée	18
3.c. Parcours éducatifs et EDD	19
4) La place et le rôle des différents acteurs dans l'installation d'une éducation au développement durable	19
III. Les tensions autour de l'éducation à la citoyenneté présagent-t-elles celles de l'éducation au développement durable ?	22
1) Etat des lieux de l'engagement des élèves et des adultes au sein de la vie scolaire	23
1.a. Un engagement des élèves limité en nombre et en effectivité	23
1.b. Un engagement de la communauté adulte peu enclin à une citoyenneté participative	25
2) Etat des lieux de l'engagement des élèves et des adultes au sein des classes	27
2.a. Un contenu d'une éducation à la citoyenneté peu sujet à une citoyenneté participative	27
2.b. Une approche pédagogique qui limite la participation des élèves	29
3) L'éducation au développement durable : des limites à sa mise en œuvre	30
Conclusion	34
Partie 2 : Le terrain d'enquête	37
I. Problématique	37
II. Hypothèses de recherche	38
III. Méthodologie de l'enquête	39

1) Présentation et explication du choix de l'établissement et des acteurs	39
2) Méthode d'entretien.....	41
3) Les axes des entretiens des personnels éducatifs et pédagogiques.....	42
4) Les axes de l'entretien des élèves et des élèves éco-délégués.....	43
5) Analyse des entretiens	44
IV. Analyse des résultats de l'enquête	45
1) Etat des lieux de l'EDD au sein de l'établissement.....	45
1.a. Au sein de la vie scolaire : une EDD qui s'est affaiblie mais qui reste ponctuellement forte à travers les « Soli'Simone »	45
1.b. En classe : la présence d'une EDD qui « dépend du prof et de la matière ».....	46
1.c. En classe : une pédagogie qui favorise la mise en activité des élèves	48
2) Les éco-délégués au sein de l'établissement	50
2.a. Les éco-délégués : des profils d'élèves qui se différencient des élèves n'étant pas élus ? ...	50
2.b. Des éco-délégués perçus comme « une coquille vide ».....	52
2.c. Des éco-délégués perçus comme les « mégaphones » des adultes.....	54
3) La contribution de l'EDD et des éco-délégués dans la formation d'un citoyen.....	55
3.a. Une contribution de l'EDD à une citoyenneté participative qui se perd dans le temps pour une majorité d'élèves.....	55
3.b. Les élèves éco-délégués davantage formés à une citoyenneté participative ?	56
3.c. Les éco-délégués, une forme scolaire perçue comme un frein à un engagement à une citoyenneté participative de tous	57
4) Les freins à l'installation d'une EDD et des éco-délégués dans l'établissement.....	58
4.a. L'engagement des adultes.....	58
4.b. Le manque de temps et de moyens humains et financiers	58
V. Synthèse et limites	60
Conclusion	62
Bibliographie :	64

Introduction :

Depuis les lois Ferry de 1881 et à des fins politiques et éducatives, la citoyenneté a toujours occupé une place majeure à l'École. Fin XIX^{ème} siècle, la République française récemment instaurée doit garantir son assise, la formation d'un citoyen à l'École a alors toute son importance. Par sa gratuité, son obligation et sa laïcité, l'École est devenue le lieu privilégié pour transmettre une culture républicaine de manière massive et ce dès le plus jeune âge. Ainsi, l'ensemble de la jeunesse française apprend le français mais aussi l'apprentissage d'un esprit patriotique et collectif afin de garantir la pérennité d'une société française démocratique. L'intérêt est de créer un sentiment d'appartenance autour d'une culture commune comprise et acquise par tous, afin de défendre la démocratie.

Selon les contextes sociétaux que traverse la République française, l'éducation à la citoyenneté voit sa place dans le système scolaire plus ou moins reconnue par les politiques et la population française.

On est alors passé d'une citoyenneté avec des finalités politiques, qui a pour but de construire une Nation (la France), à une citoyenneté qui va davantage se diriger vers le versant social en tenant compte des préoccupations sociétales, tout en cherchant à former la personnalité de l'individu dans le collectif. Un collectif qui ne s'arrête plus seulement à la nation française, mais qui englobe l'ensemble des Nations du Monde pour défendre des droits, des devoirs et des valeurs communes dans une humanité fragilisée par les nombreuses crises qu'elle traverse (économique, politique, sociale, sanitaire, écologique...). Les enjeux de la citoyenneté en France ne sont plus uniquement nationaux mais deviennent planétaires afin de contribuer au maintien d'une humanité durable.

Ainsi, aujourd'hui c'est à travers le développement durable et notamment la partie écologique, sous l'effet Greta Thunberg, que la citoyenneté va s'exercer. La prise de conscience mondiale autour du réchauffement climatique a amené les politiques internationales et nationales à prendre des mesures en faveur du développement durable (COP21/COP 26) afin d'aller vers des systèmes sociétaux et économiques plus durables. Ces derniers temps et sous pression d'une population inquiète et prête à se battre dans la lutte contre le réchauffement climatique, le ministère de l'éducation nationale a renforcé sa volonté d'inscrire le développement durable dans les politiques éducatives des établissements, à travers notamment l'Éducation au Développement Durable (EDD). La mobilisation des « éducations à... » au sein des écoles va

alors se traduire par des politiques éducatives mises en place et transmises via les programmes disciplinaires, l'enseignement morale et civique (EMC), les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) mais aussi toutes les actions éducatives possibles dans les établissements publics localisés d'enseignement (EPLÉ). En 2019, l'Education Nationale renforce cette éducation en rendant obligatoire l'élection d'élèves éco-délégués dans tous les établissements du secondaire. Ces ambassadeurs du développement durable ont pour mission principale d'impulser et créer une dynamique dans les établissements en lien avec cette thématique devenue incontournable. L'introduction de ces nouvelles manières d'enseigner et d'éduquer sont alors perçues comme un moyen de répondre aux problématiques du système scolaire, notamment l'augmentation de la violence et des incivilités scolaires qui sont les conséquences d'un échec scolaire pour une partie de la population élèves. Va alors apparaître une remise en question des pratiques pédagogiques et éducatives traditionnelles, en faisant des élèves des acteurs de leurs apprentissages et de leur formation à la citoyenneté.

Dès lors, comment se traduit la mise en place d'une éducation au développement durable dans les EPLÉ et notamment celle des éco-délégués ? Quels sont les acteurs qui vont se mobiliser pour ces mises en œuvre et comment vont-ils les mettre en place ? Quels vont-être les freins à l'installation d'une EDD et des éco-délégués dans les EPLÉ ? L'EDD mise en place dans les EPLÉ répond-elle aux injonctions et aux objectifs du Ministère de l'Education Nationale (MEN) ? L'EDD et les éco-délégués contribuent-ils à la formation à une citoyenneté participative ?

Ainsi, dans un contexte sociétal et scolaire tendu du fait des crises sociales, politiques, environnementales et économiques qu'elle traverse, dans quelle mesure les acteurs du corps pédagogique et éducatif ainsi que les élèves, peuvent permettre la mise en place d'une EDD, notamment à travers les éco-délégués, qui doit à la fois répondre aux injonctions de l'éducation nationale en faisant adhérer les élèves à des devoirs de citoyen, tout en permettant aux élèves d'être acteurs de leur formation citoyenne par la prise d'initiatives et de responsabilités ?

Nous évoquerons dans un premier temps l'évolution de la citoyenneté à l'Ecole jusqu'à l'apparition de l'éducation au développement durable. Puis dans un second temps nous verrons que le contexte sociétal actuel appuie la nécessité de mettre en place une EDD dans les établissements scolaires. Enfin, dans un troisième temps nous démontrerons les tensions que peuvent rencontrer les acteurs de l'éducation nationale dans l'installation d'une EDD qui réponde aux attentes de l'Education Nationale.

Dans une seconde partie nous présenterons la problématique et les hypothèses qui découlent des constats faits dans la première partie. Nous tâcherons de valider ou d'invalidier ces hypothèses par l'analyse de données récoltées à partir d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'une CPE, de deux enseignantes et d'élèves éco-délégués ou non éco-délégués, en établissement scolaire.

Partie 1 : Le cadre théorique

I. Un projet d'éducation à la citoyenneté : l'éducation au développement durable

L'école a toujours été un vecteur fort de la formation du citoyen, quel que soit le régime politique, dans le sens où elle transmet des valeurs fondamentales que partage la société (Lenoir et al., 2006, p. 242.). La citoyenneté à l'école peut se définir par la transmission des valeurs républicaines qui contribuent à l'intégration sociale et favorise la participation politique et juridique des enfants. Selon les périodes et selon le contexte national voire international, ses contenus vont varier (Rouyer, 2020, p. 44-50).

1) Histoire de la citoyenneté à l'école

1.a. Instruction de la citoyenneté à l'École au service de la République

La citoyenneté à l'École en France, commence fin XIXème siècle, en 1882 avec la mise en place de l'instruction morale et civique. L'enjeu de cette instruction est avant tout politique, en faisant de celle-ci un moyen d'asseoir la IIIème République récemment instituée. L'école contribue alors à la « *formation morale du pays* » (Durkheim, 1922) par la transmission de valeurs républicaines telles que la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. « *L'école s'apparente à un temple laïque : le maître édicte des règles impersonnelles auxquelles les élèves se soumettent en vertu de son autorité naturelle (...)* » (Rouyer, 2020, p. 44-50).

A cette période, la population française est composée d'une grande diversité culturelle régionale (langues, coutumes...), un idéal commun national doit être construit. Le rôle de l'école et notamment de l'instituteur est de créer un lien civique clair afin de transcender les frontières régionales et d'extraire les individus du localisme. La citoyenneté scolaire est alors l'outil idéal pour permettre à l'école de créer un sentiment d'appartenance nationale et d'assurer l'intégration sociale de l'individu dans la société.

Si l'école de Jules Ferry, instruit le peuple afin de consolider la République et d'assurer une morale laïque, la place des valeurs s'efface dans les années soixante avec un recentrage sur le

savoir et une méfiance à l'égard de toute inculcation idéologique (Barthes et Alpe, 2014). S'ajoute à cette situation la période des « Trente Glorieuses » (Fourastié, 1979), où la France et le monde en général, connaissent une forte croissance économique engendrant une augmentation du niveau de vie des français. L'instruction de la citoyenneté à l'école n'est alors plus une priorité pour l'Etat.

Pourtant à partir des années 70, la France va devoir faire face à une crise à la fois sociale, économique et politique que Lenoir et al. expliquent par la montée de la mondialisation et de l'individualisation (Lenoir et al. 2006, p. 154). En parallèle, l'Ecole commence à subir à partir des années 80-90 les conséquences de la massification scolaire et d'une hétérogénéité grandissante du public élève qui s'est opérée depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Parmi ces conséquences, on observe l'augmentation d'un échec scolaire qui entraîne un sentiment d'injustice et une perte de confiance envers l'institution scolaire pour les familles qui sont confrontées à cet échec. Ces sentiments négatifs à l'égard de l'institution scolaire entraînent bien souvent une violence scolaire et un rejet de l'institution et de ses valeurs. L'échec scolaire devient alors une préoccupation majeure de l'éducation nationale.

Comme nous allons le voir par la suite, pour répondre à ces nouvelles problématiques au niveau sociétal et scolaire, l'école instrumentalisée devra s'adapter. La citoyenneté se retrouve alors au cœur des finalités scolaires en étant réintroduite comme une éducation civique à partir des années 90 pour devenir progressivement une éducation à la citoyenneté.

1.b. L'éducation à la citoyenneté pour guérir les maux de la société

La mondialisation et l'individualisation que connaissent les sociétés occidentales, dont la France, a pour conséquence à partir des années 80-90, un éclatement de la société globale par la suppression du rôle de médiation de l'Etat qui liait le corps politique et le corps social. On observe alors une déstructuration des identités collectives et du sentiment d'appartenance à une seule et même Nation (la France). Lenoir, et Al, 2006, expliquent cela par un affaiblissement des pouvoirs de l'Etat-nation avec, à la fois une fuite vers le haut dû à la mondialisation (pouvoir décisionnel en faveur d'ensemble internationaux (UE ; FMI ; ONU...)) et à la fois une fuite vers le bas dû à l'individualisation (repli sur soi où le « je » prime sur le « nous »). En parallèle, vient apparaître dans le système scolaire le phénomène d'échec scolaire qui est une des conséquences d'une démocratisation quantitative et non qualitative du système scolaire. Les familles et les élèves touchés par cet échec se sentent délaissés par le système et n'ont plus

confiance envers l'institution scolaire et les institutions étatiques de manière générale. Cet ensemble a pour conséquence d'engendrer une augmentation « *rapide et constante du vandalisme, des incivilités, des agressions verbales, voire physiques, dont sont victimes élèves et enseignants dans les collèges et lycées, voisins et commerçants dans les quartiers, n'est pas sans déstabiliser les enseignants, inquiéter les parents et préoccuper l'ensemble de la société* » (Xypas, 2003, p.1).

Par l'instauration d'une « éducation civique » comme enseignement à part entière en 1985 au collège et au primaire (Chevènement) et sous l'impulsion de la loi Jospin de 1989, l'école redevient un moyen de lutter contre ces crises scolaires (échec scolaire, violence scolaire, rejet de l'institution et de ses valeurs...), sociales (violences, incivilités, inégalités, discrimination...) et politiques (perte de confiance, faible taux de participation, montée des parties extrémistes...). Concernant les lycées, ce n'est qu'en 2000 que « l'éducation civique, juridique et sociale » (ECJS) (MEN, 2000) est mis en place. Quels que soient les partis politiques au pouvoir, l'éducation civique ne cessera d'être valorisée pour devenir au fur et à mesure une éducation à la citoyenneté. Au cours des années 1990 et 2000 les contenus d'enseignement vont se voir évoluer dans les programmes (MEN, 1995 ; 1998 ; 1999 ; 2008 ; 2015) allant davantage vers un versant social et politique qui traite de problématiques non plus seulement à une échelle nationale mais aussi à une échelle mondiale (droits de l'Homme, droits de l'enfant, environnement, inégalités homme/femme...). Contrairement à l'instruction morale et civique qui transmettait uniquement des connaissances via un enseignement, l'éducation à la citoyenneté va au-delà, en cherchant à former une conscience d'obéissance dans un premier temps via l'éducation civique (Chevènement, 1985) puis une conscience démocratique sous Allègre (MEN 1996) et à instaurer un ensemble d'attitudes en faveur du vivre ensemble et de l'agir politique. L'élève qui est « au centre du système éducatif » (Loi d'Orientation de 1989), ne doit plus seulement savoir mais doit également savoir-faire et savoir-être afin d'agir dans et sur le monde. Pour cela il se voit attribuer de nouveaux droits comme le droit de réunion, de publication, d'expression ou encore d'association. Selon John Dewey (1897), on apprend à agir par l'action et à réfléchir et apprendre de ses actions. Ainsi, pour que les élèves puissent s'approprier une citoyenneté démocratique il faut qu'ils aient le sentiment d'être citoyen et l'opportunité de le vivre comme tel dans un cadre démocratique. Cela va être réaffirmé dans les instructions qui vont suivre (MEN, 1995 ; 1998 ; 1999 ; 2008 ; 2015). La Loi d'Orientation de 2005 sur l'avenir de l'école encourage la mise en œuvre d'une citoyenneté à travers des « *actes concrets* » en permettant aux élèves de prendre des responsabilités en tant que délégué ou

représentant aux conseils. En 2013, est instauré par la Loi d'Orientation pour la Refondation de l'Ecole, l'Enseignement Morale et Civique (EMC) qui « *privilégie la mise en activité des élèves (...) à partir de situation pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire* ». ¹ En 2015 suite aux attentats, l'éducation à la citoyenneté est renforcée par « une grande mobilisation de l'Ecole en faveur des valeurs de la République » qui met en place un « Parcours Citoyen » dans la scolarité des élèves. En parallèle, et depuis les années 80-90, vont se multiplier les « éducations à » qui vont grandement contribuer et renforcer cette éducation citoyenne. Pour cela, cette éducation à la citoyenneté doit être vécue de manière transversale dans différentes disciplines notamment par le biais des « itinéraires de découverte » (IDD) qui vont être instaurés en 2002 et qui deviendront les « enseignements pratiques interdisciplinaires » (EPI) en 2016.

Comme nous allons le voir à la suite, les « éducations à... » deviennent un nouveau moyen pédagogique d'instruire tout en éduquant les jeunes aux valeurs que défend le système scolaire.

2) Une citoyenneté qui s'est enrichie avec l'arrivée des « éducations à » : naissance de l'« éducation au développement durable »

2.a. Les « éducations à » un outil au service de la formation d'un citoyen responsable, éclairé et autonome

Les « éducations à » sont apparues dans le système éducatif à la fin des années 90 comme étant une nouvelle forme d'approche pédagogique de l'instruction afin de répondre à cette société en perpétuelle mutation ainsi qu'aux besoins des élèves qui trouvent plus difficilement du sens dans leurs apprentissages (Barthe, 2017). Les formes scolaires dans leurs formes et leurs contenus ne permettent plus de répondre à cette nouvelle génération d'élèves qui ne cesse de se diversifier. En effet, les savoirs scolaires qui sont cloisonnés par discipline et qui sont jugés comme « *académiques* » et « *froids* » ne suffisent plus à former un citoyen socialement et politiquement éduqué (Audigier, 2012, p. 25-38). L'individu ne peut plus seulement recevoir un savoir intellectuel, scientifique mais doit aussi adopter des comportements, des savoir-faire et des attitudes ainsi que des valeurs pour agir de manière sociale et politique dans son monde futur. Les « éducations à... » apparaissent alors comme un outil permettant de lier à la fois des savoirs scolaires des différentes disciplines avec des savoir-être et des savoir-faire permettant

¹ Loi N°2013-595 du 8 juillet 2013 d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'Ecole de la République.

de former ce citoyen capable de mobiliser ses connaissances et développer des compétences transversales pour pouvoir agir de manière réfléchie, responsable et autonome. L'interdisciplinarité voire la transdisciplinarité sont alors privilégiées pour que l'éducation à la citoyenneté devienne l'affaire de tous autour d'un projet commun et non plus seulement l'affaire de quelques-uns. La pédagogie du projet qui est privilégiée dans la mise en place de ces « éducations à » permet de redonner du sens à certains apprentissages (Meirieu, 1997) en rendant l'élève acteur de ses apprentissages et ainsi de lui permettre de développer des compétences transversales (Marquat, 2014, p.23). Cette nouvelle approche pédagogique permet aux disciplines scolaires d'apporter les outils pour aborder les sujets complexes, en retour les « éducations à » permettent de donner du sens aux savoirs scolaires ainsi que développer davantage de motivation auprès des élèves. Les « éducations à » nourrissent les disciplines autant que celles-ci nourrissent les « éducations à ». Les éducations comme « l'éducation à la santé », « l'éducation au numérique » ou « l'éducation au développement durable » répondent à cette volonté de faire de l'élève un acteur de sa formation en lui permettant de vivre au présent sa citoyenneté via les « questions socialement vives » (QSV) que soulèvent ces éducations (Simonneaux, 2006). Les questions socialement vives s'appuient sur des savoirs qui ne sont pas encore stabilisés de manière scientifique ce qui crée des controverses autour de problématiques sociétales actuelles comme l'environnement. Des controverses qui vont justement devenir un moyen pour permettre aux élèves de débattre et de développer leur réflexion, leur esprit critique par la confrontation de points de vue afin de répondre à un problème complexe de société et de faire des choix d'actions de manière autonome et responsable (Orange et Al., 2018, p. 1-2). Toutefois, si les questions socialement vives sont propices aux débats car elles n'ont pas de réponse prédéfinie, elle représente une nouveauté pédagogique et didactique pour les enseignants et les encadrants éducatifs qui doivent modifier leurs pratiques. Des pratiques pédagogiques et éducatives qui vont être complexes à mettre en œuvre car elles ne s'appuient pas sur un savoir stabilisé, ce qui va générer des tensions comme nous le verrons ultérieurement.

La question du développement durable apparaît alors comme étant une thématique soulevant des questions socialement vives et donc des controverses, qui vont amener les élèves à mobiliser des valeurs et des savoirs à travers des projets interdisciplinaires voire transdisciplinaires et des activités éducatives pour élaborer des attitudes et des comportements plus vertueux et citoyens.

2.b. L'éducation au développement durable : vecteur de citoyenneté

En 1987 le développement durable est défini dans le rapport de Brundtland comme étant « *un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* »². Pellaud (2011) donne comme définition à l'éducation en vue d'un développement durable « *un changement d'état d'esprit, pour pouvoir aller plus loin, anticiper sur l'avenir et agir en conséquence* ». A travers ces deux définitions on peut apercevoir les liens entre le développement durable et l'éducation à la citoyenneté, notamment par la nécessité de permettre aux élèves de faire preuve d'esprit critique sur les comportements actuels en évaluant leurs conséquences sur les vies futures. Ces réflexions ont pour objectif de les amener à agir de manière éclairée et responsable afin d'assurer une vie future épanouie à soi et aux autres générations. C'est donner la possibilité aux élèves de faire preuve de solidarité en faisant passer son intérêt personnel après celui des autres générations dans le souci du vivre ensemble.

L'éducation au développement durable (EDD) apparaît dans le système scolaire français en 2004, afin de « *donner une dimension pédagogique nouvelle à l'éducation à l'environnement en l'intégrant dans une perspective de développement durable* »³. Elle ne cessera d'évoluer et de se renforcer pour devenir aujourd'hui un des 6 « Grands dossiers » du système scolaire « pour préparer l'avenir »⁴ avec des enjeux non plus seulement nationaux mais internationaux. L'EDD s'inscrit notamment dans la politique internationale des Nations Unies à travers les 17 objectifs du développement durable (ODD)⁵ qui visent à rassembler l'ensemble des Nations autour d'un projet commun qui se traduit notamment par l'éducation de l'ensemble des enfants dans le monde. Ces 17 objectifs inscrits dans « l'Agenda 2030 » renforcent le lien entre le développement durable et l'importance de former un citoyen du monde éclairé et conscient de son environnement et de ses problématiques telles que « *la lutte contre la faim* », « *l'égalité entre les sexes* », « *la consommation responsable* » ou encore « *la lutte contre le changement climatique* ». S'ajoute également la nécessité de former un citoyen responsable et autonome

² [L'éducation au développement durable | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

³ Circulaire n°2004-110 du 8-7-2004 (MEN) Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), rentrée 2004.

⁴ [Grands dossiers de l'Éducation | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

Ces 6 grands dossiers pour « préparer l'avenir » sont : « le test de positionnement de début de seconde » ; « la voie professionnelle au lycée » ; un nouveau baccalauréat en 2021 » ; « l'obligation de formation » ; « se former par l'apprentissage » et enfin « une école engagée pour le développement durable et la transition écologique ».

⁵ [Home .: SDG Summit 2019 \(un.org\)](#)

pour participer à « *la protection de la faune et de la flore aquatique ou terrestre* », ou encore à la « *justice et à la paix* » dans son pays et dans le monde.

L'EDD interroge sur le rapport de l'Homme à son environnement et, de manière plus générale, sur son rapport au monde. « *L'éducation au développement durable permet d'appréhender la complexité du monde dans ses dimensions scientifiques, éthiques et civiques.* »⁶. L'EDD c'est éduquer à cette « complexité » : Une complexité qui se retrouve à la fois en tant qu'objet du « développement durable » faisant le lien entre de grands domaines d'activités en interaction (économique, scientifique, social, politique et culturel) et à la fois dans la « manière de les enseigner » qui vise à sensibiliser les jeunes à la complexité des enjeux de notre société, à les amener à modifier leurs comportements et à agir en tant que citoyens responsables pour les générations futures (Marquat, 2014, p. 36).

L'EDD permet la mobilisation de plusieurs disciplines de manière transversale (biologie, économie, sociale, géographie, philosophie...) afin de conduire les élèves à une réflexion pour comprendre de manière scientifique les problèmes soulevés tout en y intégrant une réflexion éthique par l'introduction de valeurs et de principes (la dignité, l'égalité, le respect des droits de l'homme, la solidarité, la justice...) (Marquat, 2014, p. 36). Ces valeurs et ces principes, qui une fois intégrés et compris, contribuent à former ce citoyen français et ce citoyen du monde capable de comprendre avec lucidité la complexité de son environnement afin d'agir de manière responsable pour aller vers un meilleur « vivre ensemble » de manière durable. C'est ainsi que l'EDD contribue à la formation à la citoyenneté des élèves tout au long de leur scolarité mais aussi de leur vie d'adulte. L'EDD permet l'acquisition de compétences citoyennes par l'appropriation de valeurs et de principes (savoir et savoir-être) lors de débats autour de questions socialement vives comme le réchauffement climatique mais aussi par l'appropriation de nouveaux comportements (savoir-faire) via la mise en pratique d'une EDD notamment à travers des projets transdisciplinaires et des activités éducatives.

L'EDD permet ainsi à l'Ecole de répondre aux besoins pédagogiques des nouvelles générations tout en suivant l'évolution sociétale qui est en cours. Plus que cela, elle lui offre la possibilité d'agir sur la société et sur le monde en replaçant l'éducation et notamment l'éducation à la citoyenneté comme moteur de transformation sociétale (Marquat, 2014, p. 137).

⁶ [L'éducation au développement durable | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

Si l'EDD s'est vue occuper une place de plus en plus importante dans le système éducatif, cela s'explique notamment par un contexte sociétal mondial en perpétuelle évolution incitant les Etats et les populations à se préoccuper davantage des problématiques liées au développement durable. C'est ce que nous allons développer à la suite.

II. Un contexte sociétal qui réaffirme les enjeux d'une éducation au développement durable dans les établissements scolaires.

Les nombreuses crises (économique, politique, sociale, sanitaire et environnementale) que nos systèmes sociétaux subissent depuis quelques décennies nous rappellent qu'ils ont atteint leurs limites et qu'il est temps de repenser nos manières de vivre sur notre planète. La question du développement durable devient alors une préoccupation mondiale pour devenir celle de chaque Nation. La France a son rôle à jouer et va à travers l'Ecole instaurer l'éducation au développement durable dans les programmes. Chaque établissement devra alors s'en saisir pour mettre en place une politique éducative et pédagogique qui permette aux différents acteurs de l'EPLE de mobiliser leurs compétences et de les mutualiser autour d'un projet commun d'EDD.

1) Un contexte mondial qui fait pression sur la nécessité d'une éducation au développement durable

Si les conséquences destructrices de l'activité humaine sur la nature ont été établies dès les années 50 par un premier rapport sur « l'Etat de l'Environnement dans le Monde » et renforcées dans les années 70 avec le rapport Meadows « halte à la croissance », la notion de développement durable n'apparaît que dans les années 80 dans le rapport « Notre Avenir à tous » de la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement (1987). C'est à la suite de cette Commission dite « Brundtland » qu'une définition est établie. Définition vue précédemment comme « *un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs* ». Le développement durable est alors perçu comme un processus de développement qui concilie l'écologie, l'économie, le social et le culturel afin de créer un cercle vertueux en étant viable, vivable et équitable et qui permettrait de vivre dans un monde durable.

A partir des années 80, le nombre de conférences mondiales en lien avec le développement durable va augmenter (conférence de Rio en 1992, Copenhague en 1995, de Johannesburg en 2002 ou encore la COP21 en 2015 et la COP26 en 2021). En parallèle, la population mondiale va découvrir d'année en année, les conséquences négatives sur le plan social et environnemental, d'une activité humaine qui ne cesse de s'amplifier en termes de démographie, production de biens et de consommation de ressources épuisables pour répondre à un contexte de mondialisation. Le développement économique qui ne cesse de croître montre l'envers du décor d'une production et d'une consommation de masse, avec l'épuisement des ressources naturelles, l'augmentation de la pollution des terres et des mers, la déforestation, les transports, l'agriculture intensive, ou encore l'apparition de pandémie... Le dernier rapport du GIEC (Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'Evolution du Climat) du 9 août 2021, émet un constat alarmant sur les conséquences « dévastatrices, radicales et même irréversibles »⁷ du réchauffement climatique dû à l'augmentation des gaz à effet de serre par l'activité de l'Homme. Parmi ces conséquences, on observe sur le plan environnemental des catastrophes naturelles plus importantes en fréquence et en intensité avec des sécheresses, des inondations, des ouragans ou encore des « méga-feux » de forêt. La montée des eaux du fait de la fonte des glaces, qui touche tous les continents, est également une préoccupation importante pour la communauté scientifique. L'ensemble de ces événements a pour conséquence une destruction de la faune et de la flore pouvant entraîner la disparition d'espèces animales et végétales et conduire à des pénuries de ressources essentielles à la survie de l'Homme. Sur le versant social, les inégalités se creusent entre les pays du Nord, les pays émergents et les pays du Sud, pouvant entraîner des famines, des épidémies, un manque d'accès à l'eau potable ou à une éducation de qualité, une forte migration, ou encore à une exploitation de l'Homme comme en témoignent les récentes actualités concernant la communauté ouïghour.

En 2002, la conférence de Johannesburg dresse un bilan inquiétant des réalisations concrètes et du peu d'engagement réel des Etats malgré toutes les conférences sur le climat, la biodiversité, la faim, la ville... Toutefois, seront mis en place d'autres projets comme les décennies de l'UNESCO au niveau international ou encore la Charte de l'environnement en 2005 en France. La question du développement durable devient un sujet de plus en plus prégnant dans les sociétés du monde, chaque pays a son rôle à jouer et l'éducation au développement durable est une des solutions pour donner « *aux apprenants les moyens de prendre des décisions en connaissance de cause et d'entreprendre des actions responsables en vue de l'intégrité*

⁷ [Rapport du Giec sur le climat : un constat alarmant | Vie publique.fr \(vie-publique.fr\)](#)

environnementale, de la viabilité économique et d'une société juste pour les générations présentes et à venir, et ce dans le respect de la diversité culturelle. »⁸

Mais si tous les Etats ne respectent pas les objectifs fixés, la population a pourtant l'envie de se battre comme le montre les manifestations « pour le climat » qui se déroulent depuis quelques années sous « l'effet Greta Thunberg ». Des millions d'individus marchent dans la rue pour montrer leur mécontentement face à l'inactivité ou au manque d'engagement des pays qui ont pourtant voté, en 2015 lors de la COP21, le premier accord universel pour le climat. En 2018 en France, plus de 2 millions de français signent la pétition « l'Affaire du siècle » qui vise à poursuivre l'Etat français en justice pour son inaction face au réchauffement climatique.

L'Etat doit agir, pour répondre aux attentes internationales mais aussi aux attentes de ses citoyens. L'EDD se retrouve alors au premier rang afin de lutter contre le réchauffement climatique. Ainsi, on peut lire dans la circulaire de 2020 en lien avec l' « Agenda 2030 : Renforcement de l'éducation au développement durable » : *« les grandes questions de société qui se posent de façon récurrente et amplifiée depuis la dernière décennie, relatives notamment au climat, à la biodiversité et aux pandémies, ont révélé la nécessité d'une prise de conscience collective (...) Ces problématiques questionnent les piliers mêmes de l'EDD (social, culturel, économique et environnemental), désormais au cœur du projet collectif et de l'engagement pédagogique du ministère de l'Éducation nationale... »⁹*

Pour encourager la mise en œuvre de cette EDD, l'éducation nationale inscrit dans sa politique l'instauration de politiques et de dispositifs éducatifs et pédagogiques en faveur du développement durable dans les EPLE.

2) L'éducation au développement durable : des politiques éducatives nationales aux actions et dispositifs dans les établissements

Comme nous l'avons vu précédemment, l'éducation au développement durable est devenue une « éducation à » de plus en plus prégnante dans la politique de l'EN afin de permettre sa généralisation sur l'ensemble du territoire français et ainsi répondre aux nouveaux enjeux de notre société. Cette généralisation va se traduire par la mise en place d'actions et de dispositifs

⁸ [Qu'est ce que l'éducation au développement durable ? \(unesco.org\)](https://unesco.org)

⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>

en lien avec les textes officiels (programmes, circulaires, lois d'orientation...) et le contexte local de l'établissement.

Dans les politiques éducatives nationales, l'intérêt croissant pour l'EDD amène les établissements scolaires à mettre en place des mesures, au sein et en dehors des classes, sous forme d'actions et de dispositifs pour que chaque acteur se sente concerné par cette éducation. Pour cela, afin d'aller vers une éducation au développement durable, plusieurs circulaires ont été mises en place, telles que celles de 2004, 2007, 2011 et 2015. Grâce à ces démarches législatives, on s'intéresse au thème spécifique du développement durable et à ses thématiques associées, ses enjeux et à ses principes dans les programmes d'enseignement. Depuis 2019, huit mesures concrètes en faveur du développement durable et de la lutte contre le réchauffement climatique sont mises en place dans l'ensemble des EPLE. Le développement durable devient alors un sujet important qui doit être intégré par tous, c'est en cela que des formations sont proposées aux enseignants et aux personnels d'encadrement. De nombreuses ressources pédagogiques, comme le Vademecum « EDD-Horizon 2030 »¹⁰, vont voir le jour afin d'amener les établissements scolaires à prendre en compte cette thématique dans leur politique contextuelle, d'un point de vue pédagogique et éducatif. Ce thème est par ailleurs impulsé grâce à la création de partenariats tant sur le plan local, académique ou national. L'éducation au développement durable apparaît alors dans les réseaux entre professeurs, dans les projets d'établissements, dans des initiatives ou encore des actions éducatives et culturelles. Cette politique éducative a été étudiée en tenant compte des grands thèmes d'actualités comme le climat, la biodiversité, l'alimentation et la solidarité. L'important ici, est de former un élève citoyen éclairé qui porte une attention à la cause environnementale.

Ainsi, au sein des établissements, divers dispositifs sont identifiés. Dans les instances, l'EDD est présente au sein du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) qui est à l'origine de la semaine citoyenne ou des journées à thèmes organisées chaque année. Dans certains établissements, le comité de pilotage « éducation au développement durable » est mis en place afin de coordonner les actions au sein de l'EPLE. Les instances de dialogue comme le Conseil de Vie Collégienne (CVC) ou Lycéenne (CVL) améliorent les relations entre les élèves et les membres de la communauté éducative et permet de faire travailler tous ces membres ensemble sur ce thème. Il est composé pour moitié d'élèves dont deux éco-délégués, mais aussi d'adultes membres de la communauté éducative où seuls les élèves ont le droit de vote. A

¹⁰ [Vademecum EDD_1377665.pdf \(education.gouv.fr\)](https://www.education.gouv.fr/IMG/pdf/Vademecum_EDD_1377665.pdf)

l'échelle académique et nationale, le conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) et le conseil national de la vie lycéenne (CNVL) offrent la possibilité d'échanger sur divers sujets tel que le développement durable. Pour finir, le développement durable intervient dans d'autres espaces offerts aux élèves tels que le Foyer Social Educatif (FSE) en collège et la Maison Des Lycéens (MDL) en lycée. Ainsi, grâce à la mobilisation de ces instances ou associations, différents projets durables peuvent émerger dans les établissements tels que la semaine du climat, la journée mondiale du climat, la semaine européenne du développement durable et les journées académiques du développement durable (JAEDD).

Depuis 2019, l'impulsion des éco-délégués dans les établissements est un sujet majeur dans les politiques éducatives en lien avec le développement durable. En 2020 l'élection des éco-délégués dans chaque classe de collège et de lycée est rendue obligatoire et est encouragée pour les classes de CM1-CM2. Les éco-délégués sont définis comme « le pivot du développement durable dans les établissements » en représentant leur classe mais également l'établissement, en tant qu'ambassadeur auprès des services, des responsables, des instances de l'établissement et des partenaires extérieurs. Leur rôle est avant tout de sensibiliser, proposer et porter des projets, restituer les actions menées ainsi que transmettre des informations et des connaissances aux autres élèves.¹¹ Pour aider à l'installation de ces éco-délégués, le MEN a mis à disposition des élèves, des outils intellectuels et scientifiques qui se traduisent notamment par des guides. Les délégués des élèves peuvent eux-aussi contribuer à cette EDD en se réunissant autour de ce sujet, tout comme des heures de vie de classe peuvent être mobilisées dans l'emploi du temps des élèves. L'engagement des élèves au sein des instances démocratiques et aux différents moments de leur scolarité va ainsi contribuer à leur éducation à la citoyenneté.

Les politiques éducatives proposent un grand nombre d'actions en lien avec les établissements scolaires. En 2005, l'association Teragir lance le programme « Eco-Ecole » en partenariat avec le ministère de l'éducation nationale pour encourager les établissements scolaires à mobiliser l'ensemble de ses membres sur la question du développement durable et ainsi obtenir la labélisation « Eco-Ecole »¹². Sur cette même logique est créé en 2013, le label « E3D » (Ecole/Etablissement en Démarche de Développement Durable) qui peut être obtenu par les établissements qui souhaitent mettre en œuvre une politique interne sur le développement durable. Cette initiative permet aux établissements scolaires de tendre vers la réalisation des

¹¹ [Des élèves éco-délégués pour agir en faveur du développement durable | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

¹² [Eco-Ecole : Engagez votre établissement dans le développement durable !](#)

objectifs du développement durable inclus dans l'Agenda 21 puis dans l'Agenda 30¹³. Ces agendas sont les feuilles de route qui reprennent les 17 objectifs de développement durable (ODD) sélectionnés par les Nations Unies en 2015 qui visent le développement durable et qui sont des outils importants afin de développer des projets d'EDD. Ils contiennent des pistes afin de mettre en œuvre ses objectifs et ainsi tendre vers une solidarité mondiale. Cette démarche de développement durable doit se faire sur l'ensemble de l'établissement et avec l'ensemble des acteurs, en passant par la mobilisation des équipes de gestion et de maintenance, de la vie scolaire, des enseignants mais aussi en ouvrant l'établissement aux partenariats avec les collectivités territoriales, les associations et les entreprises. Ces initiatives peuvent se voir dans l'école par exemple à travers la gestion des déchets, des énergies et des eaux ou de service de restauration. Le prix école-verte 2030 est également décerné aux établissements qui s'engagent dans des démarches de développement durable.

Ainsi, par les différentes instances/associations de l'établissement, les dispositifs éducatifs, la mobilisation de l'ensemble des acteurs, les labels et les événements ponctuels en lien avec l'EDD, celle-ci se développe au cours des différents moments de la scolarité des élèves, que cela soit pendant les temps périscolaires ou pendant le temps de classe comme nous allons le voir.

3) L'éducation au développement durable dans les programmes actuels

Si la place de l'EDD dans les espaces et les moments vie scolaire prend de l'importance, on peut constater cette même évolution au sein des classes, avec la prise en compte de cette thématique dans l'ensemble des programmes disciplinaires.

Cette évolution répond à la volonté d'inscrire l'EDD comme une problématique à part entière, qui doit à la fois être traitée de manière interdisciplinaire et transversale dans tous les enseignements. On passe donc d'une EDD présente uniquement dans les disciplines comme la SVT (Sciences de la Vie et de la Terre) ou l'EMC (Enseignement Moral et Civique) à une EDD présente dans tous les enseignements.

¹³ [L'Agenda 2030 en France - Site des ODD \(agenda-2030.fr\)](http://agenda-2030.fr)

3.a. Programmes et EDD de la maternelle au collège

La loi pour la refondation de l'école de la République de 2013 a mené à une réforme de l'école et du collège. Progressivement, les cycles scolaires sont réorganisés en trois nouveaux cycles. Le cycle 1 présent en école maternelle est devenue un cycle à part entière pour la petite, moyenne et grande section. Le cycle 2 qui se concentre sur l'acquisition des apprentissages fondamentaux, s'étend désormais des classes de CP à CE2. Le cycle de consolidation qui correspond au cycle 3, représente les niveaux du CM1 à la 6^{ème}. Pour finir, le cycle 4 permet des approfondissements et correspond à la 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}. Cette réorganisation a permis de consolider et lier les différents niveaux qui étaient auparavant séparés et de veiller à une continuité des parcours scolaires. L'objectif étant qu'à la fin du cycle 4, chaque élève ait acquis l'ensemble des compétences, connaissances, valeurs et attitudes du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture¹⁴, nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen.

En maternelle, le développement durable est « étudié » sous forme d'activité à partir de domaines d'activités qui prennent la forme d'orientations disciplinaires comme celui de la « Découverte du monde » qui peut aller vers les mathématiques, les sciences physiques ou les sciences de la vie. Progressivement, en primaire, le terme de domaines d'activités laisse place aux disciplines scolaires comme les sciences expérimentales.¹⁵ Le développement de ces disciplines vont faire émerger des problématiques sur l'EDD propres à chacune d'elles, afin d'apporter des contenus plus ciblés comme en SVT ou en histoire-géographie. L'apparition des disciplines scolaires favorise un changement d'approche de la formation des élèves en leur permettant progressivement de s'approprier, par leur propre réflexion, les différents savoirs en faisant d'eux des acteurs de leurs apprentissages et de leur éducation.

Au cycle 2 et au collège, les programmes font de l'EDD un moyen de tendre vers une réflexion sur les relations entre les humains et l'environnement. Au collège, cette problématique est présente en français et dans les matières artistiques sur la thématique de la nature grâce à des auteurs et artistes, en histoire-géographie à travers les temporalités des changements climatiques, en technologie c'est à travers les cycles de vie et les contraintes environnementales lors de la construction d'un objet. En langues vivantes, ce sujet est exploité dans le contexte

¹⁴ [Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

¹⁵ [L'éducation au développement durable | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

linguistique et culturel des régions de la langue enseignée, ce qui permet aux élèves d'avoir des connaissances sur les problématiques humaines, sociétales, économiques et environnementales. Pour finir, en EMC et en SVT sont développées la responsabilité humaine en lien avec l'EDD.

Les domaines d'enseignement sur le développement durable en cycle 3 et 4 sont nombreux. En cycle 3, les matières comme la géographie, les sciences et technologie et l'EMC permettent aux élèves d'étudier l'aménagement des territoires, la biodiversité, la gestion des environnements et la responsabilité des consommateurs comme par exemple le recyclage. En cycle 4, l'EDD est présente en géographie à travers le travail sur les espaces et les territoires dans le cadre de leur aménagement par les sociétés et sur le réchauffement climatique, en SVT avec l'impact de l'activité humaine sur l'environnement comme la gestion des déchets, en physique chimie en étudiant les ressources et l'énergie pour agir de façon responsable et pour finir, en technologie en évaluant l'impact environnemental d'un objet et de ses constituants.

3.b. Programmes et EDD au lycée

Au lycée, la démarche de l'EDD est davantage présente et aborde des questions plus complexes. En seconde, la SVT développe l'impact des activités humaines sur le milieu et les enjeux associés au développement durable, en histoire-géographie avec le thème "Sociétés et environnements" et en sciences économiques et sociales en parlant par exemple des limites écologiques de la croissance économique et des questions environnementales sous l'angle des politiques publiques.

En première, l'enseignement scientifique parle de la modification du climat, l'EMC aborde les responsabilités que nous avons face au thème environnemental, l'histoire géographique (pour les filières professionnelles) s'attarde sur la citoyenneté et précisément sur le développement durable, pour finir les sciences économiques et sociales abordent également ce sujet à travers l'analyse des défaillances du marché.

En terminale, l'enseignement scientifique développe les enjeux climatiques, l'histoire-géographie, la géopolitique et les sciences politiques abordent un thème sur l'environnement, ainsi que les sciences économiques et sociales. Pour finir, les langues étrangères prennent en compte le développement durable en s'intéressant à la complexité du monde pour avoir une approche à l'échelle mondiale, par les divers stéréotypes vus dans les différentes cultures mais également à travers le cours "Innovations scientifiques et responsabilité" qui interroge l'action de l'homme sur son environnement.

Au lycée, quelques travaux tentent de mettre en lien les disciplines entre elles tels que les TPE (Travaux personnels encadrés).

3.c. Parcours éducatifs et EDD

Durant toute leur scolarité, de l'école au lycée, de nombreux parcours en lien avec l'éducation au développement durable sont mis en place tels que le parcours avenir, le parcours santé, le parcours d'éducation artistique et culturelle et le parcours citoyen (Eduscol, 2021).

Le parcours avenir a une mission d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel, le développement durable y a toute sa place tant du point de vue des métiers de la formation et des nouveaux modèles économiques tels que l'économie sociale et solidaire.

Le parcours santé aborde le lien entre l'environnement et notre santé, cela engage la responsabilité de tous afin de garantir une bonne santé globale.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle a pour objectif de garantir une culture commune à tous les élèves, la culture a un lien direct avec le développement durable en étant un de ses quatre piliers.

Enfin, le parcours citoyen va amener à une réflexion sur les valeurs sociales, l'engagement pour des projets visant le vivre ensemble et à l'acquisition d'un esprit critique en lien avec le développement durable.

4) La place et le rôle des différents acteurs dans l'installation d'une éducation au développement durable

*« L'éducation au développement durable permet d'appréhender la complexité du monde dans ses dimensions scientifiques, éthiques et civiques. Transversale, elle figure dans les programmes d'enseignement. Enseignants et personnels d'encadrement y sont formés et l'intègrent dans le fonctionnement des établissements. »*¹⁶ L'EDD demande la mobilisation de nombreux acteurs et notamment des enseignants et du personnel d'encadrement qui jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage et le développement de compétences chez les élèves.

Tous les enseignants sont concernés et vont devoir construire une cohérence entre les enseignements mais aussi entre les enseignements et les projets hors classe. Ils tâcheront d'assurer la mise en place d'une EDD qui privilégie la transdisciplinarité et la pédagogie du

¹⁶ [L'éducation au développement durable | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

projet. Pour cela, la communication, la coordination entre le personnel enseignant mais aussi avec le personnel éducatif est indispensable. C'est l'engagement commun et général des enseignants et du personnel d'encadrement qui permettra aux élèves de trouver du sens et de vivre les contenus et les actions proposés. Le gestionnaire est également un acteur essentiel pour conseiller et aider à la mise en place d'actions concrètes liées au développement durable, en particulier dans la gestion matérielle, financière et administrative de l'établissement. Tous les adultes de l'établissement peuvent s'engager en tant que « référent EDD » afin de promouvoir et de soutenir les projets et les actions en faveur du développement durable mais aussi de servir de maillon central entre les différents acteurs de l'établissement et d'appui pour les éco-délégués.

Pour cela, l'équipe de direction impulse et coordonne en amont une politique éducative et pédagogique en lien avec l'EDD afin de créer une culture commune autour de cette thématique notamment en l'inscrivant dans le projet d'établissement. Sans l'accord et les lignes directrices de la direction et notamment du chef d'établissement, les acteurs de l'EPLE ne pourront construire une EDD stable et efficace sur le long terme. Par son accord, le chef d'établissement a alors un rôle fondamental dans le développement de projet et la mise en place d'actions liées au développement durable au sein de son établissement.

Autres acteurs à privilégier dans cette EDD, sont les partenariats avec le monde extérieur comme les autres services de l'Etat, les collectivités territoriales avec une politique de DD, les centres de recherche, les associations qui peuvent guider les équipes pédagogiques et éducatives, informer, témoigner, animer, accompagner, aider ou mettre en relation.... Les acteurs du monde socio-économique comme les entreprises sont également à privilégier, des visites et des rencontres peuvent être organisées particulièrement avec les lycées professionnels/technologiques ou encore les collèges lors de leur stage découverte.¹⁷

A noter que la mobilisation des acteurs va être intensifiée pour les établissements avec le label E3D (Etablissement en Démarche de Développement Durable). En effet, pour que ce label soit attribué l'ensemble du personnel de l'EPLE doit être mobilisé. L'agent gestionnaire a notamment un rôle primordial afin d'assurer la conception d'un EPLE éco-responsable en accordant une vigilance à limiter l'impact environnemental de son fonctionnement. C'est veiller à la consommation en énergie et en matériel de l'EPLE par la qualité du bâtiment, les sources

¹⁷ <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>

d'approvisionnements en énergie, en nourriture, en matériel sanitaire et pédagogique... C'est également se préoccuper des déchets produits par l'EPL, limiter leur quantité et maximiser le tri notamment via des écogestes comme le tri alimentaire, la collecte de papier/pile, le zéro emballage.... (Boyries, 2013, p.9).

La direction tâchera également d'assurer la formation des acteurs, en particulier celle des enseignants et personnels éducatifs mais aussi celle des agents et des techniciens qui contribuent à créer cette culture commune autour du projet E3D par leurs comportements et attitudes professionnels.

Les EPLE ayant le label E3D favorisent la mise en projet via ses partenariats en dehors de l'EPLE, comme les collectivités territoriales, des organismes publics tels que DREAL (Direction Régionale de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement), ADEME (Agence de l'Environnement et la Maitrise de l'Energie) qui œuvrent à la mise en place de politiques publiques du développement durable. D'autres organismes comme les parcs régionaux/nationaux, les centres de recherche en lien avec le DD, les associations ou les entreprises sont à prendre en compte.

Enfin, l'acteur principal sans qui cette EDD n'existerait pas, est l'élève. L'élève est acteur dans sa formation et dans son EDD. De manière générale, il va participer à l'application des écogestes mis en place dans l'EPLE comme le tri des déchets alimentaires, le tri du papier, éteindre les lumières... Depuis 2019, le rôle des élèves est plus officiel et généralisé avec l'apparition des « éco-délégués » de classe et d'établissement qui sont élus dans tous les EPLE de France. Les éco-délégués ont pour objectif de participer à la mise en œuvre de la transition écologique et du développement durable dans leur établissement.¹⁸ Chaque classe doit élire au moins un éco-délégué et chaque établissement doit être représenté par au moins un binôme d'éco-délégué fille-garçon. Les missions des éco-délégués se ressemblent autour de 4 points :

- Porter des projets à construire collectivement ;
- Être ambassadeur auprès des services, des responsables et des instances de l'établissement (CVL / CVC/ FSE / MDL / CESC), ainsi que des partenaires extérieurs ;
- Restituer les actions menées, contribuer à leur évaluation et à leur valorisation ;
- Transmettre des informations et des connaissances à leurs camarades par des actions de sensibilisation et d'éducation

¹⁸ <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>

Pour permettre aux éco-délégués d'exister, le conseiller principal d'éducation (CPE) a un rôle particulier à jouer.¹⁹ Cela va notamment concerner l'information des élèves sur les missions des éco-délégués pour ensuite organiser les élections dans l'EPLE avant la fin de la 7^{ème} semaine de la rentrée scolaire. Ensuite le CPE peut contribuer à une formation et un suivi dans leur mise en projet collectif. Cela rejoint la compétence professionnelle n°6 du référentiel de compétence spécifique au métier de CPE de 2013 qui est « Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative ». Le CPE pourra également mobiliser les compétences 5.4 « Participer aux travaux du conseil pédagogique, notamment en contribuant aux projets transversaux discutés et préparés dans ce conseil. » et 8. « Travailler dans une équipe pédagogique »²⁰ afin d'assurer une transversalité entre les contenus sur l'EDD travaillés en classe et les projets que les élèves éco-délégués vont construire hors classe. Le CPE est également une personne ressource pour conseiller, faire le lien ou mettre en relation les acteurs internes de l'EPLE et les partenariats externes à l'EPLE.

Ainsi, l'EDD fait appel à de nombreux acteurs pour pouvoir exister et s'assurer une stabilité dans le temps. Pour espérer un impact de l'EDD sur le changement de comportement des individus, tous les acteurs doivent se coordonner et mutualiser leurs compétences pour en développer de nouvelles et faire grandir les projets autour de l'EDD. Le CPE a alors toute son importance dans la mise en œuvre d'une EDD notamment à travers les éco-délégués.

Toutefois, si dans les textes officiels la mise en place d'une EDD dans tous les EPLE semble aller de soi, ce n'est pas nécessairement le cas sur le terrain où l'on peut observer quelques tensions dans l'installation d'une EDD.

III. Les tensions autour de l'éducation à la citoyenneté présagent-t-elles celles de l'éducation au développement durable ?

Si l'EDD et l'éducation à la citoyenneté en général semblent avoir de fortes ambitions pour l'Ecole, elles suscitent néanmoins quelques tensions dans leur conception et leur mise en œuvre. En effet, que cela soit lors des activités en classe ou hors de la classe, on peut observer des obstacles pédagogiques, éducatifs ou encore relationnels chez les élèves et les adultes de l'EPLE, impactant nécessairement leur engagement dans la formation d'un futur citoyen éclairé, responsable, qui se soucie du vivre ensemble.

¹⁹ Bulletin officiel n°31 du 29 août 2019

²⁰ MEN Arrêté du 1-7-2013 Référentiel de compétences professionnelles spécifiques au métier de CPE

1) Etat des lieux de l'engagement des élèves et des adultes au sein de la vie scolaire

Les « mouvements lycéens » du début des années 90 vont impulser la création d'espaces et de moments vie scolaire favorables à la prise de responsabilités des élèves en les incitant à se mettre en projet et/ou en devenant membres d'instances participatives. Ces élèves peuvent ainsi faire valoir les droits et les obligations qui leurs sont attribués afin de faire vivre la démocratie à l'Ecole. Toutefois, dans les faits on relève que cette citoyenneté participative a des difficultés à mobiliser l'ensemble de la communauté éducative (élèves et adultes) pour diverses raisons qui peuvent être personnelles, institutionnelles, organisationnelles ou encore idéologiques.

1.a. Un engagement des élèves limité en nombre et en effectivité

Si à partir du décret de 1991 les élèves ont acquis de nouveaux droits et obligations, on peut constater que depuis 20 ans, une majorité d'élèves restent passifs à cette opportunité de citoyenneté participative. Suite à une étude faite auprès de lycéens, Sylvie Condette (2014 ; 2017) a relevé plusieurs raisons à ce désengagement des élèves dans la participation à la vie de l'établissement.

Une des raisons serait qu'une partie des élèves perçoit ces moments et ces lieux offerts comme un moyen pour l'institution et le personnel de l'établissement de les surveiller, de les contrôler et de leur délivrer de nouvelles injonctions. Une seconde raison serait que les moments passés en tant que membre dans une association ou dans une instance sont vus comme des contraintes supplémentaires (assiduité, charge de travail) dans un emploi du temps généralement chargé d'activités successives qui laissent peu de temps libre aux élèves. Certains élèves préfèrent rester entre pairs et loin des adultes durant ces moments de liberté.

D'autres élèves considèrent que l'Ecole est uniquement un lieu d'enseignement et souhaitent rester dans un statut « d'élèves étudiants » sans participation à la vie scolaire. S. Condette souligne également que la participation « traditionnelle » est dépassée pour des élèves qui utilisent d'autres moyens de communication et d'information plus ludiques et plus accessibles comme les réseaux sociaux et d'autres médias numériques. Il est également remarqué que de nombreux élèves perçoivent le temps consacré à l'engagement dans la vie de l'établissement comme un temps d'apprentissage en moins et un risque pour leur réussite scolaire. S'ajoute à cela l'inquiétude que suscite leur orientation, leur devenir professionnel et personnel qui peut être amplifié par la pression qu'exercent les parents ou le personnel enseignant et éducatif.

Pourtant les études ont démontré que l'engagement lycéen contribue aussi aux apprentissages en permettant aux élèves d'être plus confiants, autonomes, organisés et aptes à conduire des projets personnels ou professionnels.

Ainsi, l'engagement dans des activités hors de la classe suscite peu d'adhésion auprès des élèves qui restent majoritairement passifs et désintéressés des espaces et des temps de participation qui leur sont offerts. Dans certaines situations le désintérêt est-tel, qu'il arrive que certains établissements soient contraints de désigner des élèves pour répondre aux injonctions ministérielles du fait d'un manque de candidat aux élections de délégués (S. Condette, 2004, p. 83).

Cette faible participation à la vie scolaire peut s'expliquer par d'autres facteurs comme un climat scolaire dégradé (perturbations quotidiennes en classe et hors classe, mauvaise relation avec le personnel...) qui peut dissuader les élèves à rester dans l'établissement en dehors de leurs heures d'emploi du temps. De même, les élèves attendent de la part des adultes encadrants qu'il y ait un investissement, une relation de confiance et de respect mutuel, ainsi qu'une honnêteté dans leurs discours et dans leurs actes, sous peine de les dissuader à s'engager (S. Condette, 2017, p.84).

Concernant la minorité active des élèves, on constate qu'il s'agit en grande partie des délégués de classe, élus en binôme par leur classe respective. A l'inverse de la majorité des élèves, ceux-ci semblent très investis dans leur rôle, allant jusqu'à cumuler plusieurs mandats (Condette, 2004, p.83). Toutefois, si ces élèves souhaitent utiliser leurs droits pour participer à la vie scolaire, ils ne sont pas pour autant encouragés par leur établissement.

Il est déploré que le temps et l'énergie investis au cours de l'année par ces élèves n'est pas valorisé dans leur formation scolaire (aucune note/appréciation dans leurs bulletin/livret) et qu'il y a une très faible reconnaissance de la part de la communauté éducative. En effet, la faible représentativité des élèves et leur rôle consultatif et non décisionnaire dans les instances (CESC, conseil d'administration, conseil de classe...), n'encouragent pas les membres adultes à prendre en compte leur parole (C. Chauvigné, 2014). Ce qui amène ces adultes à considérer ces modes d'actions et de fonctionnement comme des « usine à gaz » où les élèves « ne sont représentatifs de rien ». Hormis le CVL, les instances sont constituées de 2 à 6 fois plus d'adultes comparé aux élèves. Des adultes qui sont également les personnes qui évaluent le parcours scolaire de ces élèves, ce qui peut les amener à ne pas oser prendre la parole pour défendre leurs idées lors des réunions. Cela peut expliquer pourquoi les membres adultes « s'expriment à leur place » (C. Chauvigné, 2014). Cette forme scolaire limite alors le pouvoir d'expression des élèves élus,

laissant la prise de décision sur les questions relatives à la vie pédagogique et éducative aux mains des adultes. Une étude du CNESECO de 2016, confirme les limites de ce mode de participation électoral des élèves au sein des instances de gouvernance des EPLE. L'étude a en effet démontré que c'est avant tout l'engagement des élèves dans des projets citoyens qui sont facteurs d'engagements futurs dans la vie citoyenne, et non pas le système électoral des élèves. Néanmoins, C. Chauvigné (2014) fait remarquer qu'il est difficile de mettre en place des projets dans les EPLE notamment par manque de temps et de continuité d'année en année en raison d'un changement d'acteurs à qui il faut expliquer les « rouages complexes d'une délégation lycéenne et les prémices de projets inachevés », ce qui amène à un ralentissement du projet ou à son abandon.

Ainsi, l'engagement participatif des élèves à la vie de l'établissement se réduit à l'exercice du vote pour la majorité des élèves et pour une minorité, à un rôle consultatif lors des conseils où leur droit d'expression se retrouve rapidement limité par une hégémonie des membres adultes. Cela a pour conséquence d'éloigner les élèves des instances et à les conduire vers d'autres lieux d'expression comme la maison des lycéens (MDL) au lycée. Par ce type d'association où la présence d'adultes est limitée, les élèves ont un pouvoir décisionnaire supérieur et se sentent plus libres de s'exprimer. Toutefois, en étant autonome sur la gestion et en ayant le pouvoir de refuser les propositions des personnels, la MDL constitue pour certains acteurs un « contre-pouvoir décisionnel qui s'associe mal à l'autorité adulte » (A-L. Dufour-Tonini, 2013, p.12). Des adultes qui ne sont pas toujours en faveur ou dans une logique d'une éducation à la citoyenneté par la participation des élèves.

1.b. Un engagement de la communauté adulte peu enclin à une citoyenneté participative

Des études faites au lycée ont montré que l'apprentissage de la démocratie à l'Ecole n'était toujours pas bien admis par les adultes de la communauté éducative. Cela s'explique notamment pour des raisons organisationnelles et idéologiques de leur part (S. Condette, 2017).

Tout comme les élèves, la participation des adultes dans la vie scolaire se limite à une minorité d'adultes parmi l'ensemble de la communauté éducative. Cette faible participation s'explique d'une part pour des raisons organisationnelles. S. Condette (2016) relève que le manque de temps, la lourdeur des programmes scolaires et les nombreuses injonctions ministérielles à travers des réformes régulières, font que le personnel enseignant et éducatif se retrouve

facilement en surcharge de travail. Cela a pour conséquence de créer une « hiérarchisation des activités » chez ces acteurs et de les inciter à faire des choix prioritaires qui ne sont pas forcément favorables à une éducation à la citoyenneté. Le personnel enseignant va avant tout privilégier son travail sur les apprentissages en classe afin de s'assurer que le programme soit terminé dans les temps. Les investissements hors de la classe se limitent donc à leur présence en tant que membre aux instances où ils sont statutairement admis comme le conseil de classe. Une autre explication organisationnelle à cette moindre participation est la faible compatibilité des emplois du temps des différents personnels, ce qui rend difficile la mise en place de réunions ou de moments de concertation entre les acteurs. S'ajoute à cela, le manque de locaux adaptés pour accueillir l'ensemble des membres engagés et leur permettre de travailler en petits groupes. S. Condette (2017) observe également l'incompatibilité des moments de participation avec l'organisation de leur vie personnelle, ces derniers n'ayant pas forcément la possibilité de rester au sein de l'établissement, en dehors des heures de leur emploi du temps professionnel, pour des raisons qui peuvent être multiples (familiale, transport, activités...).

Certains enseignants dénoncent également un manque de reconnaissance de la part de leur hiérarchie sur le travail qui est réalisé, ce qui peut sur le long terme en décourager une partie. La faible cohésion entre le personnel pour effectuer un travail collectif empêche également la mise en place de projets et d'actions autour d'une éducation à la citoyenneté. S. Condette explique cela en dénonçant la création d'une hiérarchie implicite entre les disciplines et les spécialités, qui vont amener certains personnels (professeur d'EMC, CPE) à se saisir davantage des outils pédagogiques et éducatifs pour une éducation à la citoyenneté. A l'inverse d'autres enseignants ne vont pas se sentir concernés par cette éducation et estiment que d'autres collègues sont plus légitimes à s'en emparer.

Le manque d'engagement à la vie d'établissement de la part du personnel adulte, s'explique également pour des raisons idéologiques. En effet, comme nous avons pu l'insinuer un peu plus haut, de nombreux adultes considèrent que l'École est avant tout un lieu où les élèves apprennent, et non un lieu où ils ont le droit de s'exprimer, en dehors de celui accordé en classe. Certains enseignants dénoncent une « captation du pouvoir » par les élèves, liée à l'avènement de la « République des enfants » (Gauchet, 2002) au risque de « leur donner tous les droits » et de « perdre le sens du collectif » (S. Condette, 2017). On observe alors chez certains personnels une forte méfiance vis-à-vis des élèves engagés. Les élèves n'étant pas encore adultes et n'ayant pas reçus une éducation et instruction complète, ne sont pas considérés comme suffisamment matures pour incarner de telles responsabilités sur des décisions éducatives et pédagogiques

(A-L. Dufour-Tonini, 2013, p.12). Par crainte de perdre en légitimité ou par crainte d'une perturbation de l'équilibre dans le fonctionnement de l'établissement, ces adultes ont alors une réticence à accepter la participation des élèves. C'est pourquoi dans une instance où l'égalité numérique existe entre les membres élèves et les membres adultes comme au sein du CVL, il est difficile de voir une réelle prise en compte de la parole des élèves. Notamment parce que certains adultes considèrent que les rapports sociaux ne peuvent pas se vivre sur un principe d'égalité, car « confronté à la dissonance entre celui qui sait et transmet et celui qui ne sait pas encore et qui reçoit » (A-L. Dufour-Tonini, 2013, p.12).

Ainsi, tout comme chez les élèves et pour des raisons à la fois organisationnelles et idéologiques, les personnels éducatif et pédagogique disposés à accompagner la participation des élèves à une démocratie participative au sein des instances et de la vie scolaire, se trouvent être très limités.

Si hors des classes il est difficile de mettre en œuvre une éducation à la citoyenneté participative, du fait d'un nombre restreint de volontaires élèves et adultes, on peut également constater des difficultés au sein des classes alors que tous les élèves et tout le personnel enseignant et éducatif sont concernés par les attentes ministérielles relatives à cette éducation à la citoyenneté.

2) Etat des lieux de l'engagement des élèves et des adultes au sein des classes

Contrairement à la participation à la vie de l'établissement qui se limite à quelques élèves et quelques adultes volontaires, l'éducation à la citoyenneté en classe concerne l'ensemble des élèves et du personnel enseignant et éducatif. Pourtant, cette éducation à la citoyenneté a toujours des difficultés à s'installer réellement au sein des classes pour des raisons liées à la fois, aux contenus dispensés par l'enseignant, mais également à la manière dont il va les dispenser.

2.a. Un contenu d'une éducation à la citoyenneté peu sujet à une citoyenneté participative

Comme il a été vu précédemment, les élèves ont acquis davantage de droits et de devoirs à partir des années 90 leur permettant de devenir des membres à part entière de la communauté éducative en devenant acteurs de leur vie et de leur formation scolaire. Pour assurer la

connaissance de leurs droits et de leurs obligations, le personnel éducatif et enseignant ont pour mission de les informer des offres d'espaces et de temps scolaires qui leur permettront de faire vivre leurs droits. Les heures de vie de classe (HVC) sont alors des moments privilégiés en début d'année scolaire pour les informer et les encourager à prendre des responsabilités. Toutefois, S. Condette (2004, p.81-83) montre que les enseignants consacrent davantage ce temps à rappeler les obligations des élèves ou à leur transmettre les règles du fonctionnement de la classe et du travail scolaire plutôt que de les informer de leurs droits. Les droits et les modalités de leurs applications étant principalement réservés à la minorité d'élèves délégués. Il est également constaté qu'il y a une différence de contenu en fonction du personnel, un CPE abordera davantage la question des droits et des obligations des élèves qu'un enseignant. Cette situation a pour conséquence de créer un désintérêt de ces HVC chez les élèves qui les considèrent « inutiles » ou comme « du temps de perdu ». Cela a également pour effet de limiter les possibilités d'engagement auprès du public élève en étant peu informé de leurs droits et du fonctionnement des instances et des associations au sein de l'établissement. S. Condette, (2004, p.83) constate que, hormis les délégués, la plupart des élèves méconnaissent le CESC ou encore les missions du CVL.

Un autre moment propice à la mise en place d'une éducation à la citoyenneté est le cours d'Enseignement Moral et Civique (EMC). Cet enseignement contribue à une éducation à la citoyenneté en proposant un contenu transversal qui va permettre à l'élève de développer des compétences psycho-sociales par l'appropriation de principes et valeurs démocratiques tout en développant leur capacité à argumenter et à s'exprimer à l'oral par la mobilisation de connaissances sur diverses thématiques sociétales. Toutefois, une étude du CNEC (2016) révèle que si ces cours amènent à un développement de connaissances civiques et au développement d'appartenance à la nation, il ne va pas jusqu'à développer des attitudes et des engagements civiques plus importants. L'explication à cela, serait que la majorité des enseignants d'EMC continueraient de proposer des contenus d'enseignement « classiques » axés sur la connaissance des institutions politiques et juridiques françaises. Or, les élèves plébiscitent davantage des sujets qui mettent en jeu des valeurs et qui font appel à leur esprit critique comme « l'égalité hommes/femmes », « la lutte contre les discriminations » ou encore « le réchauffement climatique ». Par ces thématiques qui donnent lieu à des controverses à travers des questions socialement vives, on retrouve la logique des « éducations à ».

Néanmoins, si les élèves plébiscitent ce contenu, l'étude démontre que les enseignants d'EMC mais aussi des autres disciplines dans cette éducation à la citoyenneté, sont assez frileux à l'idée

de s'appuyer sur des sujets controversés dans la société. Ces derniers éprouveraient notamment des difficultés à lier le versant social avec le versant politique, ce qui se traduit par des difficultés à lier les valeurs du vivre ensemble avec l'expérience de l'engagement. Ainsi, le contenu acquis ressemble plus à une transmission de normes sociales ou de conduites à tenir, plutôt qu'une véritable expérience démocratique où l'élève adhère à des valeurs de vivre ensemble par lui-même (C. Chauvigné, 2018). Cette réticence de dispenser des contenus controversés s'explique aussi par un manque de formation chez les enseignants et notamment sur l'approche pédagogique à tenir.

2.b. Une approche pédagogique qui limite la participation des élèves

L'approche pédagogique qui est encouragée depuis les années 90, notamment à travers les « éducations à », se centre sur l'élève en l'incitant à devenir un acteur de sa formation scolaire. Pour cela, l'approche transmissive où l'enseignant transmet un savoir à un élève qui l'inculque, doit laisser place à l'approche socio-constructivisme où l'élève construit son savoir en interaction avec les autres élèves à partir d'un problème.

Ainsi, l'étude du CNECSO (2016) rappelle que les méthodes pédagogiques qui rendent l'élève actif ont un impact positif sur l'apprentissage de la citoyenneté mais aussi sur la confiance de l'élève à l'égard des institutions. La mise en débat et la mise en projet sont deux moyens pour encourager le développement d'une participation active chez les élèves. De même qu'un climat pédagogique ouvert où l'on observe une bonne relation entre les enseignants et les élèves, une prise en compte du point de vue de l'élève et une libre expression de celui-ci, permet d'avoir des effets bénéfiques sur les connaissances et les attitudes civiques des élèves. Il encourage à développer chez ces derniers leur implication dans les débats politiques hors de l'établissement et le suivi des campagnes politiques.

Pourtant, si ces méthodes sont plébiscitées depuis 20 ans au sein de l'éducation nationale, on peut faire le constat d'une pratique moindre chez les personnels. En effet, les enseignants restent cantonnés à la pratique pédagogique traditionnelle qui les rassure dans la gestion de leur classe et dans leur rôle d'enseignant. Le manque de formation à cette pédagogie active et interactive où l'élève est acteur de son apprentissage explique en partie cette réticence à mettre en place cette pédagogie. De nombreux professeurs déclarent ne pas avoir toutes les connaissances pour traiter de certains thèmes, et/ou ne pas posséder toutes les clés pour mettre en pratique le débat argumenté chez les élèves (CNECSO, 2016). L'éducation à la citoyenneté de l'élève se retrouve

alors impactée en ne lui permettant pas d'expérimenter la mise en débat, l'argumentation ou encore de démontrer ses capacités à faire preuve d'écoute et de respect envers ses camarades qui peuvent avoir des avis différents.

L'éducation à la citoyenneté trouve également ses limites dans la transversalité de ses apprentissages. En effet, le caractère transversal et interdisciplinaire de cette éducation est, dans de nombreuses situations, absent des pratiques enseignantes et éducatives notamment parce qu'il n'existe pas de programme. Ce qui amène certains enseignants à privilégier leur enseignement disciplinaire plutôt que la mise en place d'un projet collectif autour de la citoyenneté. (CNESCO, 2016).

Ainsi, on peut constater que la mise en place d'une réelle éducation à la citoyenneté qui mobilise tous les élèves et tous les personnels enseignants et éducatifs comme le stipulent les textes officiels, est peu développée au sein des classes. Le manque de formation chez le personnel explique en grande partie la mobilisation d'un contenu jugé « classique » et d'une pédagogie « traditionnelle », peu enclins à créer un engagement citoyen chez des élèves qui souhaitent avant tout s'exprimer sur des sujets d'actualité et de controverses comme le « développement durable ». Pourtant, si le développement durable est un sujet favorable pour contribuer à une éducation à la citoyenneté, on peut également observer des difficultés à sa mise en œuvre.

3) L'éducation au développement durable : des limites à sa mise en œuvre

Toutes les « éducations à » constituent une rupture avec l'enseignement traditionnel. Bien qu'elles soient innovantes, celles-ci bouleversent les rôles et interrogent les démarches et pratiques éducatives et pédagogiques des personnels. Elles obligent l'enseignant à raccrocher le savoir scientifique aux pratiques et valeurs sociales et à amener l'élève à l'autoréflexion (Fabre, 2014) à travers des questions socialement vives afin de questionner son propre comportement et à proposer d'autres choix de mode de vie. Tout comme les autres « éducation à », l'éducation au développement durable remet en question la manière d'enseigner et d'éduquer les jeunes et révèle ainsi plusieurs limites.

Une des premières limites, est que l'EDD mobilise à la fois des savoirs scientifiques mais aussi des valeurs sociales qui conduisent à de nombreux débats qui, s'ils ne sont pas maîtrisés, peuvent devenir virulents. A titre d'exemple, des sujets sur la question de l'énergie, sur la production d'OGM et le climat soulèvent des questions de valeurs, avec des dimensions

philosophiques et morales, en plus des connaissances scientifiques, qui peuvent créer des tensions émotionnelles et des prises de position fortes qui nécessite un enseignement adapté auquel l'enseignant n'est pas nécessairement préparé. (A. Diemer, C. Marquat, 2014, p.17-19). Tous les enseignants ne sont pas prêts à encadrer un débat sur des sujets qui sont toujours aussi controversés dans les médias et la société. S'ajoute à cela, le fait que ces savoirs, qui ne sont pas « stabilisés » et toujours débattus au sein de la communauté scientifique, rendent difficile la sélection de contenus d'enseignement par l'enseignant pour qui les textes institutionnels restent « flou » (Fabre et Orange, 2017). En effet, l'EDD relève de problèmes complexes qui affectent l'ensemble des éléments d'un système sociétal. Si l'on étudie le cas de la « sortie du nucléaire », les scientifiques et les politiques ne s'entendent ni sur les données (le coût, l'employabilité, les moyens de substitutions possibles), ni sur la hiérarchie des conditions (sécurité, industrialisation, l'impact sur l'environnement) (Fabre, 2014). On constate donc que ces controverses ne relèvent pas seulement de discussions scientifiques mais également de conflits d'intérêt. Cela explique pourquoi l'EDD rend réticent certains personnels et qu'elle repose avant tout sur les convictions, la passion, voire le militantisme d'un personnel de l'établissement ou d'un intervenant extérieur (Rapport Mission Parlementaire, 2021). Ainsi, l'aspect controversé de la biodiversité et de l'environnement peut provoquer un évitement de ses thèmes dans les pratiques enseignantes alors que l'enjeu éducatif serait justement de débattre de ces controverses avec les élèves. (D. Orange et Al, 2018, pp. 1-20).

Laurence Simonneaux (2013) et Jean-Marc Lange (2011, 2014) montrent trois pratiques d'évitement de controverses relative à l'EDD de la part des enseignants. Certains ont une vision « positiviste » des sciences et se contentent du contenu disciplinaire de référence sans prendre en compte les enjeux éthiques et de valeurs liées au sujet. D'autres parlent des « savoirs élémentaires », c'est-à-dire qu'ils vont aborder par exemple les problèmes environnementaux en les croisant avec différents points de vue et idéologies mais sans questionner ces savoirs ce qui limite la réflexion et le débat. Pour finir, certains enseignants ont une volonté de neutralité sur l'éducation à la citoyenneté et ne souhaitent pas s'aventurer dans des débats émanant de questions socialement vives, ce qui limite l'application des attentes ministérielles au sein des établissements scolaires. (D. Orange et Al, 2018, pp. 1-20).

Une autre limite à la mise en œuvre de cette EDD réside dans le fait que les enseignants craignent que les bases spécifiques de leur discipline ne soient pas approfondies s'ils participent à cette EDD. Les faits montrent que dans un souci d'atteindre les objectifs de leur programme, les enseignants délaissent les objectifs de l'EDD. Pourtant, comme le rappelle A. Diemer et C.

Marquat, (2014, p.156-157), l'EDD offre justement de nombreuses opportunités de mobilisation de connaissances et de compétences disciplinaires au sein d'enjeux sociétaux réels à des savoirs qui, autrement, ne sont souvent « que des artefacts produits pour des situations purement scolaires et déconnectées de la vie réelle. ». De plus, comme nous l'avons vu, les débats vont au-delà du seul champ de la biodiversité et dépassent le cadre exclusivement biologique et scientifique en mobilisant d'autres domaines comme la politique, la géographie ou encore l'éthique, la philosophie, ce qui rend plus complexe la mise en œuvre de cette EDD en obligeant un dialogue et une coordination entre les différentes disciplines et donc de mettre en place une approche interdisciplinaire. Une approche pédagogique qui nécessite du temps d'organisation et de concertation, pour un personnel qui, par peur de ne pas répondre aux attendus de leur programme disciplinaire, privilégie ce temps à approfondir sa propre discipline. Ainsi, les études montrent que la pratique de l'interdisciplinarité et de la transversalité de l'EDD est peu visible au sein des classes. Le même constat est fait pour la pédagogie du projet (A. Diemer, C. Marquat, 2014, p.157).

La sollicitation d'acteurs extérieurs à l'établissement en lien avec l'EDD est un autre point de vigilance auquel le personnel de l'établissement doit faire attention. En effet, certaines associations dites « environnementales » peuvent avoir une approche plus militante que scientifique en défendant davantage des opinions plutôt que des faits. « Certaines vont même jusqu'à faire la promotion d'une approche ouvertement « anti-science » (climatoscepticisme, ou à l'inverse effondrisme/collapsologie). » (Rapport Mission parlementaire, 2021). S'ajoute à cela la présence d'un très grand nombre d'associations qui traitent des différentes thématiques du développement durable, ce qui rend compliqué l'identification de bons partenaires associatifs.

Pour ce qui concerne l'engagement des acteurs dans la vie de l'établissement en lien avec l'EDD, P. Boyries (2013) observe que cet engagement se limite à des écogestes et à des enseignements cloisonnés dans leur discipline qui ont qu'une très faible portée éducative. La dimension éducative reste selon lui limitée à une approche de l'instant et donne rarement lieu à une réflexion avec l'ensemble des élèves. Cet auteur constate également le manque de communication entre les personnels de l'établissement et suggère la mise en place d'une politique de formation sur l'intégration du développement durable dans les programmes et les pratiques professionnels des professeurs mais aussi des agents et des techniciens.

L'EDD et les « éducation à » de manière générale, doivent alors faire face à de nombreux freins dans leur mise en pratique en classe. Des freins didactiques et pédagogiques qui vont limiter l'engagement des personnels enseignants et éducatifs au sein des établissements du fait d'un manque de formation, ce qui va nécessairement minimiser l'engagement voulu chez les élèves.

Conclusion

L'arrivée des « éducations à » dans les années 90 a marqué un tournant dans la manière de concevoir l'éducation à la citoyenneté à l'Ecole. L'augmentation de la violence, des incivilités liées à l'accroissement de l'échec scolaire et à la perte de confiance dans le système scolaire a amené les politiques à revoir la façon d'instruire et d'éduquer les futurs citoyens. L'instruction civique cloisonnée et magistrale laisse place à une éducation à la citoyenneté interdisciplinaire et transversale où les élèves sont acteurs de leur formation. Les savoirs acquis par les élèves ne s'arrêtent plus seulement à un savoir scientifique mais vont au-delà en développant des compétences citoyennes faites de savoirs (connaissances scientifiques), de savoir-être (attitudes, valeurs) et de savoir-faire (capacités) afin de former un jeune capable d'agir dans et pour le Monde. Ces compétences se développent par la mise en place d'une pédagogie innovante où la mise en projet et l'autoréflexion des élèves y sont prioritaires. Ainsi, les différentes disciplines scolaires doivent s'emparer de ces « éducations à » en mettant en place des débats entre les élèves par l'introduction de questions socialement vives (QSV) dans leurs enseignements. Ces QSV interrogent les élèves sur le fonctionnement de nos sociétés et sur l'environnement qui nous entoure, tout en remettant en question leur manière de vivre et de penser afin de les amener à trouver des solutions communes et faire d'eux de futurs citoyens lucides, éclairés, autonomes et responsables, dans le souci du vivre ensemble.

L'éducation au développement durable (EDD) qui ne cesse de se développer depuis son apparition dans le système scolaire en 2004, répond parfaitement à cette volonté. Du premier degré jusqu'au second degré, la place de l'EDD est de plus en plus prépondérante dans les programmes scolaires, les circulaires et autres textes officiels du système éducatif. Cela s'explique par une prise de conscience mondiale et nationale des enjeux liés au développement durable notamment sur les questions de protection de l'environnement et du dérèglement climatique causé par les activités de l'Homme. C'est par le biais de l'EDD que l'Etat cherche à modifier les comportements individuels qui vont permettre de lutter contre la destruction de la planète et de l'humanité afin d'aller vers un système économique, social, culturel et environnemental plus durable. Ainsi, l'EDD soulève des controverses qui doivent être exploitées dans l'ensemble des disciplines scolaires de manière transversale, par la mise en projet et par le débat d'idées chez les élèves. L'EDD contribue à former de futurs citoyens informés qui maîtrisent des savoirs scientifiques, des citoyens conscients capables de

compréhension, de réflexion sur leur propre situation et celle d'autrui, mais aussi de futurs citoyens lucides et responsables capables de faire des choix personnels et collectifs.

Si l'enseignement interdisciplinaire et transversal dispensé au sein des classes participe au développement de compétences citoyennes tout en développant des compétences propres à chaque disciplines, l'éducation à la citoyenneté et notamment l'EDD, se développent également hors de la classe. Depuis les années 90, les élèves se sont vus octroyer de nouveaux droits (de réunion, de publication, d'association et d'expression) tout en devant respecter des obligations, afin de mettre en pratique une citoyenneté participative dans les différents temps et espaces de la vie scolaire. Cette citoyenneté participative peut se traduire par l'acquisition du statut de délégué de classe ou de membre dans une instance (CESC, CVL, CVC, CA) ou association (MDL, FSE) de l'établissement. L'élève peut ainsi être force de proposition et/ou participer à la prise de décisions dans l'élaboration et la mise en œuvre des projets éducatifs de l'établissement et de ce fait, contribuer à sa propre formation citoyenne tout en œuvrant à un meilleur vivre ensemble au sein de l'établissement. Ces dernières années l'éducation nationale (EN) pousse l'ensemble des établissements scolaires à instaurer une politique pédagogique et éducative en faveur du développe durable par la mobilisation de tous les acteurs de la communauté éducative ainsi que des partenaires extérieurs. Les écogestes (recyclage, tri des déchets, économie d'énergie...), les labélisation « E3D » et « éco-école » sont autant d'actions et de dispositifs qui sont sollicités par l'EN pour former de futurs écocitoyens. Depuis 2019, tous les établissements scolaires doivent instaurer 8 mesures concrètes en faveur du développement durable et de la lutte contre le réchauffement climatique. S'ajoute l'élection des éco-délégués, qui est devenue obligatoire en 2020 pour tous les établissements scolaires. Ces nouvelles directives renforcent l'idée que le développement durable est une problématique d'une grande importance pour l'Etat, et lui permet de contribuer à la réalisation des 17 objectifs du développement durables (ODD) fixés par l'ONU à travers « l'Agenda 30 ».

Toutefois, si les « éducations à » et notamment l'éducation au développement durable semblent être une solution pour former de futurs citoyens capables de répondre aux enjeux que traversent nos sociétés, il apparait un décalage entre les injonctions ministérielles et la réalité du terrain. Si depuis 20 ans les politiques de l'EN cherchent à généraliser l'éducation à la citoyenneté dans l'ensemble des établissements scolaires, on constate que celle-ci peine, encore aujourd'hui, à s'installer dans tous les établissements, laissant apparaitre de grandes disparités d'engagements des acteurs d'un établissement à un autre. Que cela soit en classe ou au sein de la vie scolaire, l'éducation à la citoyenneté ne mobilise qu'une minorité d'élèves et d'adultes. Le mode de

fonctionnement des lieux et des moments de participations à la vie scolaire (instance, association...), le manque de confiance mutuelle entre les élèves et les adultes, le manque de formation des personnels sur la pédagogie à adopter expliquent en partie pourquoi on observe peu d'engagement dans la mise en place d'une réelle éducation à la citoyenneté. En ce qui concerne l'EDD, on peut constater des similitudes dans les difficultés rencontrées par le personnel enseignant ou éducatif notamment dans le choix des contenus d'enseignement et la mise en place d'une pédagogie active dans les classes.

L'éducation à la citoyenneté et notamment l'EDD sont présentes de manière plus ou moins importante selon les établissements et selon le degré d'engagement des adultes et des élèves, ce qui a pour conséquence de limiter quantitativement et qualitativement la formation d'un futur citoyen éclairé, autonome, responsables qui se soucie du vivre ensemble dans un monde durable.

I. Problématique

L'installation d'une éducation au développement durable (EDD) dans les EPLE soulève plusieurs obstacles dans les pratiques pédagogiques et éducatives, qu'il est nécessaire de dépasser pour faire de cette éducation un moyen de contribution à la formation d'une citoyenneté participative chez tous les élèves. Pour cela, tous les acteurs de la communauté éducative sont concernés et peuvent s'investir dans l'élaboration et à la mise en place de l'EDD dans l'EPLE. En effet, pour que l'EDD soit un réel outil de citoyenneté participative chez les élèves, il est nécessaire que le personnel pédagogique et éducatif, tout comme les élèves, s'engagent dans la mise en œuvre de dispositifs, de projets ou d'actions en faveur du développement durable.

L'engagement chez les adultes peut se définir par, l'acceptation de mener des actions et des projets, via une pédagogie innovante (active, transdisciplinaire...), en coopération avec les autres membres de la communauté éducative, et notamment les élèves, en leur laissant une marge de liberté et d'expression pour qu'ils puissent se responsabiliser. L'engagement chez les élèves consiste à se saisir des offres d'espaces et de temps qui leur sont laissés en classe et hors de la classe, pour impulser, conduire et réaliser des projets, et ainsi se former à devenir le citoyen de demain, qui se soucie du vivre ensemble dans un monde durable. Un des prérequis à ce travail collectif est alors la nécessité d'une confiance et d'un respect mutuel entre les deux parties.

Dès lors, dans quelle mesure le personnel pédagogique et éducatif ainsi que les élèves peuvent permettre la mise en œuvre d'une EDD et l'installation d'éco-délégués, qui doit à la fois répondre aux injonctions de l'éducation nationale en faisant adhérer les élèves à des devoirs de citoyen, tout en permettant aux élèves d'être acteurs de leur formation citoyenne par la prise d'initiatives et de responsabilités ?

Toute la complexité de la question de l'EDD et des éco-délégués se situe sur cette idée de réussir à former de futurs citoyens capables de vivre ensemble dans et pour un monde durable, en conciliant deux notions qui paraissent en tension, la notion d'obligations et de devoirs citoyens à la notion d'autonomie et de responsabilité que doivent acquérir les élèves.

II. Hypothèses de recherche

Nos hypothèses font suite à la partie théorique effectuée au préalable sur la question de la citoyenneté et de l'EDD dans les EPLE. Depuis deux décennies, l'EDD ne cesse de prendre de l'importance au sein du système scolaire et au sein de la société de manière générale, notamment en raison des crises climatiques, sociétales que vit la population mondiale. La question du développement durable a davantage sa place au sein de l'École avec une jeunesse mondiale, dont la jeunesse française, qui se sent directement concernée par cette lutte contre le dérèglement climatique comme en témoignent les marches pour le climat mais aussi à travers les nouvelles directives dans l'ensemble des programmes disciplinaires. L'EDD constitue alors pour les élèves un intérêt du fait des questions socialement vives que soulève ce sujet, et de la nécessité de trouver des solutions communes pour vivre ensemble dans un monde viable, vivable et équitable. Toutefois, si l'EDD et les éco-délégués semblent être un nouveau moyen pour former le citoyen de demain, on observe encore aujourd'hui une grande disparité entre les établissements scolaires dans la mise en œuvre de l'EDD, notamment du fait d'un manque d'engagement de la part des adultes et des élèves pour diverses raisons.

Pour expliquer ce manque d'engagement concernant l'EDD, nous émettons comme première hypothèse que les élèves perçoivent la thématique du développement durable comme une discipline supplémentaire et marque leur désintérêt vis-à-vis de celle-ci. En effet, l'éducation au développement durable serait abordée d'une manière qui s'apparenterait davantage à un cours d'enseignement disciplinaire avec une forme pédagogique axée sur la transmission de connaissances scientifiques, et non, sur la mise en activité par des débats ou des projets transversaux et interdisciplinaires.

Ensuite, nous supposons que les éco-délégués, et de manière générale l'éducation au développement durable, restent limités du point de vue des actions et des dispositifs compte tenu de la priorité des acteurs de l'établissement. Certains établissements peuvent percevoir la thématique du développement durable comme subalterne comparée à d'autres problématiques auxquelles ils doivent faire face localement, comme le décrochage scolaire ou les difficultés scolaires des élèves... S'ajoutent à cela, le temps et la charge de travail supplémentaires que représente l'instauration de cette éducation au développement durable pour les différents personnels, qui peuvent privilégier avant tout l'application de certaines de leurs missions qui ne demandent pas un effort de remise en question de leurs pratiques professionnelles.

Enfin, nous pouvons émettre comme troisième hypothèse que les éco-délégués constitueraient, la partie minoritaire des élèves engagés sur la thématique du développement durable dans l'établissement, la majorité des élèves préférant privilégier les temps de vie scolaire comme des moments de liberté vécus entre pairs, loin de la surveillance des adultes. En effet, au même titre que les délégués de classe, on peut supposer que les éco-délégués sont les seuls à être réellement engagés dans l'élaboration et la mise en place d'actions et de projets en lien avec le développement durable. La majorité des élèves se contentant d'élire les éco-délégués et de respecter les écogestes de l'établissement, s'il y a des écogestes, sans nécessairement en comprendre l'intérêt et les enjeux qui en découlent. Cela limiterait alors la participation de l'EDD et des éco-délégués à la formation d'un futur citoyen éclairé et responsable soucieux d'un monde durable.

III. Méthodologie de l'enquête

1) Présentation et explication du choix de l'établissement et des acteurs

Pour répondre à la problématique et vérifier nos trois hypothèses nous nous appuyerons sur le témoignage d'une CPE, de deux enseignantes et de 6 élèves de 4ème dont 4 éco-délégués au sein d'un établissement scolaire. Le choix de se centrer sur un seul établissement s'explique avant tout pour des raisons pratiques, le manque de temps ne permettant pas d'étendre les entretiens auprès d'autres acteurs dans d'autres établissements. L'établissement concerné ici est un collège quasiment neuf (5 ans) qui se situe dans la périphérie nantaise. Le public accueilli est composé de 591 élèves avec une grande hétérogénéité de par sa mixité sociale et culturelle. Cet établissement, étant situé dans un écoquartier, a été conçu avec l'idée d'en faire un établissement en démarche de développement durable à travers ses bâtiments et son fonctionnement. Le choix de cet établissement pour les entretiens m'a paru alors intéressant puisqu'il se destine à aborder la thématique du développement durable en son sein.

L'établissement compte une CPE, c'est pourquoi seule une CPE sera interrogée. En ayant un rôle à la fois sur le plan pédagogique et le plan éducatif, le CPE est un acteur de l'établissement bien placé pour avoir une vue d'ensemble sur ce qui est mis en place dans l'établissement tout en ayant un point de vue plus précis sur ce qui se déroule au sein de la vie scolaire en tant que

responsable de la vie scolaire. Comme indiqué dans la circulaire de missions des CPE et dans le référentiel de compétences de 2013, celui-ci est un acteur privilégié en ce qui concerne la formation à la citoyenneté des élèves et pourra donc fournir suffisamment d'éléments sur cette thématique.

Les autres adultes interrogés sont deux enseignantes, une enseignante d'arts plastiques et une d'histoire-géographie et d'enseignement morale et civique (EMC). Le fait d'interroger des professeurs permet d'avoir un regard sur la manière dont est abordée l'éducation au développement durable dans les cours et notamment dans leur propre discipline, ainsi que de savoir si des liens sont fait entre celles-ci. Si l'EDD doit être présente dans toutes les disciplines scolaires, les programmes d'histoire-géographie et d'EMC sont particulièrement enclins à développer cette thématique. Ces deux entretiens permettront également d'obtenir davantage d'avis sur la place qu'occupent l'EDD et les éco-délégués dans l'établissement, que cela soit en classe ou hors de la classe. Cela nous permettra également d'en ressortir les éventuels freins à leur instauration.

Parmi les autres acteurs interrogés on trouve 4 éco-délégués de deux classes de 4^{ème}. Le choix des éco-délégués se justifie car ils représentent la thématique de l'EDD au sein de l'établissement, on va pouvoir ainsi plus facilement évaluer l'importance qu'accorde la communauté éducative à l'éducation au développement durable dans la formation d'une citoyenneté participative des élèves. Le choix d'interroger des éco-délégués de 4^{ème} s'explique du fait qu'ils ont un recul et une expérience plus développés en tant qu'élève, voire en tant qu'élève éco-délégué, sur ce qui est fait en termes d'EDD dans l'établissement. Les entretiens se déroulant trois mois après la rentrée scolaire, les élèves de sixième ne pourraient pas fournir autant d'informations.

Enfin, le choix d'interroger deux élèves de 4^{ème} qui ne sont pas éco-délégués nous permettra de comparer leurs réponses avec celles des éco-délégués et d'observer les similitudes ou les écarts. S'ajoute à cela le fait que l'élève joindra des réponses qui vont davantage se rapprocher des représentations que peuvent avoir la majorité des élèves de l'établissement sur la thématique de l'EDD.

Le fait de questionner ces 9 acteurs nous apportera un point de vue du côté des adultes et du côté des élèves mais aussi un point de vue différent entre les élèves éco-délégués et un élève « ordinaire ». De ce fait, nous espérons obtenir des résultats plus objectifs sur la perception et les ressentis des différents membres de la communauté éducative, sur l'intérêt de mettre en

place une EDD et des éco-délégués au sein de l'établissement, en vue d'une formation à la citoyenneté. On pourra alors mesurer l'importance que représente cette EDD au sein de l'établissement, d'un point de vue quantitatif, avec le nombre d'acteurs engagés, d'actions, de projets et de réunions en lien avec cette thématique. Mais aussi d'un point de vue qualitatif, en évaluant le degré de liberté d'expression laissé par les adultes aux élèves, dans les classes et dans la vie scolaire et l'impact que cela a sur les élèves dans et hors établissement.

2) Méthode d'entretien

Afin d'obtenir des réponses précises et détaillées, sur comment l'EDD et les éco-délégués sont perçus au sein de l'établissement, l'entretien semi-directif semble être le plus approprié. L'entretien semi-directif n'est ni totalement ouvert comme l'entretien non-directif, ni totalement guidé par de nombreuses questions précises comme l'entretien directif (Quivy R., Van- Campenhoudt L., 1988 p.185). Il permet de récolter des éléments de réponses sur un sujet en particulier, par des questions préalablement préparées, via une grille d'entretien, qui sont relativement ouvertes et qui permettent de guider la personne interrogée. L'enquêteur doit alors respecter l'ordre du discours de la personne interrogée mais « *s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible* » (Quivy R., Van- Campenhoudt L., 1988 p.185). Cette forme d'entretien va nous permettre d'analyser l'avis, les attitudes (d'ordre affectif) et les représentations (d'ordre cognitif) des personnels pédagogiques et éducatifs et des élèves (Ghiglione R., Matalon B., 1978, p.73). L'intérêt de l'entretien semi-directif est également de pouvoir approfondir le sujet et de rebondir sur des éléments auxquels nous n'aurions pas pensés.

L'entretien va se dérouler de manière individuelle et dans un laps de temps modéré (10-20 min) afin de répondre aux disponibilités des personnes interrogées tout en leur permettant d'avoir suffisamment de temps pour répondre aux questions posées. Sous réserve du consentement de la personne interrogée, nous enregistrerons l'entretien afin de pouvoir se concentrer davantage sur les objectifs de l'entretien et non pas sur la prise de note. Une grille d'entretien sera élaborée pour les personnels adultes et une autre pour les élèves éco-délégués ou non éco-délégués. Les grilles d'entretiens s'organisent sous forme d'axes, trois axes différents pour la grille des personnels éducatifs et pédagogiques et la grille des élèves (Annexe 1).

3) Les axes des entretiens des personnels éducatifs et pédagogiques

Axe 1 : L'éducation à la citoyenneté au sein de l'établissement et de la vie scolaire

Les questions relevant de cet axe ont pour but d'identifier ce qui est mis en place en matière d'éducation à la citoyenneté dans l'établissement et plus particulièrement au sein de la vie scolaire. La question type sera « quelle place occupe l'éducation à la citoyenneté dans la vie scolaire, dans l'établissement de manière générale ? » (Annexe 1). Seront également relevés le rôle et les missions des personnels adultes ainsi que leurs représentations sur cette thématique notamment avec la question suivante : « En 3 axes, quelles sont vos missions principales ? » (Annexe 1). L'ensemble des réponses apportées permettront d'entrevoir la forme et l'importance qui est accordée à l'éducation à la citoyenneté.

Axe 2 : Education au développement durable au sein de l'établissement et de la vie scolaire

Cet axe reprend la même logique que l'axe précédent en ciblant davantage les questions sur l'éducation au développement durable. Il s'agira de connaître la place qu'occupe l'EDD au sein de l'établissement en termes de projets et d'actions, tout en cherchant à savoir comment les personnels scolaires perçoivent l'intérêt d'une EDD dans la formation d'un citoyen autonome, lucide et responsable qui se soucie du vivre ensemble, notamment avec les questions suivantes : « Quelle place occupe l'EDD au sein de l'établissement ? » ; « Comment percevez-vous l'EDD au sein de l'établissement scolaire ? » ou encore « Que pensez-vous de l'engagement des élèves et des adultes dans cette EDD ? » (Annexe 1). Cette dernière nous permettra de savoir comment ces personnels perçoivent l'engagement des adultes et des élèves vis-à-vis de l'éducation au développement durable tout en dégagant les éventuels freins.

Axe 3 : Les éco-délégués au sein de l'établissement et de la vie scolaire

Le dernier axe se centre davantage sur les éco-délégués. Il s'agira de savoir dans un premier temps si les éco-délégués sont présents dans l'établissement. Si ce n'est pas le cas, en connaître les raisons. A l'inverse si les éco-délégués sont présents, il s'agira de savoir comment le personnel perçoit le niveau d'engagement des adultes et des élèves dans leur mise en œuvre. Mais aussi de savoir si le personnel considère que les éco-délégués contribuent à la mise en place d'une de citoyenneté participative au sein de l'établissement afin de former le citoyen de demain. Notamment avec la question suivante : « Considérez-vous que les éco-délégués constituent une forme de citoyenneté participative qui contribue à leur formation citoyenne ? » (Annexe 1).

4) Les axes de l'entretien des élèves et des élèves éco-délégués

Axe 1 : Le rapport à l'EDD chez les élèves

Cet axe nous permettra de savoir comment les élèves définissent et perçoivent d'EDD de manière globale, hors école et au sein de l'école avec les questions suivantes : « As-tu déjà entendu parler de l'éducation au développement durable ? Si oui comment ? » ; Es-tu intéressé par le développement durable ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? » (Annexe 1). Nous pourrions ainsi estimer si l'EDD est une préoccupation quotidienne hors et dans l'école chez les élèves ou si cela ne représente que peu d'intérêt. La question suivante : « La manière dont est abordée l'EDD dans l'établissement, notamment en classe et dans la vie scolaire, te permet-elle de t'y intéresser ? Pourquoi ? » (Annexe 1), nous révélera comment ils vivent ce qui est mis en place en classe et dans la vie scolaire sur cette thématique. L'intérêt étant de connaître leur avis sur la manière dont est abordée la thématique, qui dépendra notamment de la pédagogie choisie. A savoir, une pédagogie traditionnelle et magistrale ou une pédagogie active, transversale et interdisciplinaire. Et ainsi montrer s'ils vivent ces moments comme un cours ordinaire ou au contraire, s'ils les vivent comme des moments intéressants, stimulants où ils ont l'impression d'être acteurs de leurs apprentissages et de leur formation à la citoyenneté.

Axe 2 : Les éco-délégués et élèves

Dans cet axe, il s'agira de cerner dans un premier temps ce que les élèves connaissent du rôle et des missions des éco-délégués et ainsi d'estimer l'impact de la communication faite par les adultes de l'établissement sur ce sujet. Pour cela, la question suivante sera posée : « Que connais-tu du rôle et des missions des éco-délégués ? » (Annexe 1). Dans un second temps, il s'agira de savoir comment sont perçus les éco-délégués dans l'établissement et notamment savoir si les élèves éco-délégués interrogés ont l'impression d'avoir un pouvoir d'expression suffisant pour élaborer et mettre en œuvre leurs idées. Les questions suivantes seront posées : « Selon toi, quelle est l'importance du pouvoir des éco-délégués dans l'élaboration et la mise en place des actions et des projets sur l'EDD dans l'établissement ? » ; « Que penses-tu des éco-délégués et de leur intérêt dans l'établissement ? » (Annexe 1).

Axe 3 : L'impact de l'EDD et du dispositif éco-délégués sur l'engagement des élèves

Pour ce troisième axe, la question suivante : « Penses-tu que l'EDD et/ou les éco-délégués t'aident à faire des choix plus responsables dans ta vie (dans et hors de l'Ecole) ? Si oui :

comment ? quelle importance ? Si non : pourquoi ? » (Annexe 1), nous permettra de mesurer l'impact de l'EDD et/ou des éco-délégués sur les élèves. Cela nous permettra également de savoir si les élèves ont développé des compétences, des connaissances, un savoir-être et un savoir-faire, favorables à la formation d'un citoyen responsable, autonome et lucide qui se soucie du monde présent et futur. Aussi, de montrer si cette EDD modifie les comportements des élèves dans et hors de l'école.

5) Analyse des entretiens

Après les entretiens, il conviendra de les transcrire afin d'analyser les réponses apportées de manière qualitative. Dans un premier temps, nous effectuerons une analyse structurale afin de « dégager d'un discours une structure, c'est-à-dire un ensemble structuré d'éléments qui n'ont pas de sens en eux-mêmes mais tirent leur signification de leur rapport avec d'autres éléments » (D. Ruquoy, p.93-100). On va alors repérer et sélectionner les éléments de réponse qui nous intéressent afin de les relier en croisant les réponses des différents interlocuteurs. On pourra ainsi, relever celles qui se rejoignent ou à l'inverse celles qui divergent en faisant le lien entre les éléments auxquels nous avons pensés et les nouveaux éléments. Suite à cette première étape, nous chercherons à analyser les résultats à partir du cadre théorique élaboré en amont tout en apportant d'autres sources afin de répondre à la problématique. Nous pourrons ainsi voir en quoi les réponses obtenues par la CPE, les deux enseignantes et les élèves valident ou non les hypothèses de départ et/ou en faire émerger de nouvelles.

IV. Analyse des résultats de l'enquête

1) Etat des lieux de l'EDD au sein de l'établissement

1.a. Au sein de la vie scolaire : une EDD qui s'est affaiblie mais qui reste ponctuellement forte à travers les « Soli'Simone »

Au sein de la vie scolaire du collège X, on peut constater que l'éducation au développement durable occupe une place importante en étant inscrite dans le projet d'établissement où il s'agit d'« Instaurer une démarche de développement durable E3D » (annexe 3 : extrait du projet d'établissement). Toutefois, si on peut observer une réelle volonté « d'une dizaine » d'acteurs « qui s'impliquent vraiment » (Gwendoline, enseignante d'arts plastiques) dans l'impulsion d'actions et de projets en lien avec le développement durable, on constate également un essoufflement depuis quelques années : « (...) dès l'entrée en 6^{ème}, pour beaucoup c'est une thématique [le développement durable] qui est forte. Qui est présente naturellement et on la perd petit à petit, d'année en année » (Gwendoline, enseignante d'A.P). Une des causes principales à cette perte d'intérêt fût la crise sanitaire qui, par ses multiples confinements et ses restrictions sanitaires, a interrompu ou « cassée la dynamique » qui était pourtant bien installée les années précédentes. Un constat partagé par Louise (professeure H-G, EMC) qui estime « qu'il y en avait plus avant le covid » et Claire (la CPE) qui rappelle qu'« avant la période covid on avait un club développement durable ». En effet, « en France, le domaine de l'éducation a été spécifiquement touché (Bonnéry & Douat, 2020), conduisant à la mise en œuvre d'une « continuité pédagogique » massivement en distanciel. » (Administration & Education 2021 N°169, p. 113). Les différents acteurs pédagogiques et éducatifs ont dû alors concentrer leurs actions sur des priorités pédagogiques au détriment d'actions et de projets éducatifs. L'Ecole devait avant tout, faire face à « trois grands défis : assurer les continuités [pédagogiques et administratives], construire la confiance [entre les acteurs et les familles] et ne laisser personne au bord du chemin [les inégalités d'accès au numérique et le décrochage] » (Administration & Education 2021 N°169, p. 43 à 48).

Toutefois, l'EDD reste un élément fort à deux moments de l'année scolaire avec le maintien des « Soli'Simone » qui sont « deux grandes journées banalisées qui s'inscrivent principalement dans la branche solidarité du développement durable » (Claire, CPE). Durant ces deux journées, les élèves et l'ensemble des personnels de l'établissement (enseignants,

AED, CPE, principale, agents...) sont mobilisés pour permettre aux élèves de participer à « des actions concrètes ou des sensibilisations qui leur permettent eux-mêmes d'adopter des comportements plus humains » (Louise enseignante d'H-G et d'EMC). Chaque classe va alors rencontrer des intervenants extérieurs (internes en médecine, associations, autres personnels du monde éducatif) pour les sensibiliser et faire de la prévention sur différentes thématiques de société ou de citoyenneté comme la pollution avec le ramassage des déchets sur les bords des cours d'eau à proximité de l'établissement ou la solidarité avec la collecte de vêtements à destination d'une association caritative.

Les Soli'Simone sont selon l'enseignante d'histoire-géographie et d'EMC, un moyen pour permettre aux élèves de « donner un peu plus corps à des idées qu'ils ont », notamment en ce qui concerne les élèves éco-délégués et l'organisation du second Soli'Simone. Comme l'indique Gwendoline (enseignante d'arts plastiques) « les Soli'Simone 1 c'est bien parce que c'est nous qui montrons, qui apportons, etc... Mais je pense qu'au départ, le rôle des éco-délégués c'est avant tout de porter des projets d'élèves et donc du coup c'est pour ça que le Soli'Simone 2 est important. ». Ceci répond aux directives de l'Education Nationale en permettant aux éco-délégués de « Porter des projets à construire collectivement » (Circulaire 24/09/2020)²¹.

Si à l'extérieur des classes, l'engagement des personnels et des élèves dans l'EDD a été fortement impacté et réduit par la crise sanitaire, les deux journées d'engagement en faveur « d'un collège plus durable et fraternel » (extrait de l'affiche Soli'Simone, annexe 4) ont réussi à se maintenir notamment grâce à la mobilisation d'une minorité d'acteurs fortement impliquée. Une minorité qui se retrouve également lorsqu'il s'agit d'aborder l'EDD au sein des classes.

1.b. En classe : la présence d'une EDD qui « dépend du prof et de la matière »

Suite aux entretiens, on peut constater que les élèves, comme les enseignantes, perçoivent la présence de l'EDD dans les classes principalement en Science et Vie de la Terre (SVT), en Histoire-Géographie (H-G) et Enseignement Moral et Civique (EMC), en Physique-Chimie (P-C) et en technologie. Pour Betty « (...) c'est essentiellement je dirais pendant un cours, par exemple un chapitre d'histoire, je sais qu'on en a fait beaucoup. Et en SVT on va parler réchauffement climatique. ». Nicolas évoque également qu'en « SVT on a un travail qui parle du réchauffement climatique » et que « récemment en physique chimie (...) Monsieur X, nous

²¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>

expliquait le principe des gaz à effet de serre » ». Pour Louise (enseignante d'H-G et d'EMC) « dans tous les chapitres d'histoire-géo, j'essaye de faire le parallèle avec aujourd'hui et qu'est-ce que cela implique dans mon rapport au monde ». Si l'EDD est davantage abordée en histoire-géographie ou en SVT cela s'explique notamment parce que « *la géographie scolaire intègre depuis longtemps dans son champ de compétences les thématiques de l'environnement et du développement, elle est donc pleinement concernée par l'EDD* » et partage « *des objets scolaires avec les sciences de la vie et de la Terre (...), l'éducation civique et l'histoire* » (C. Vergnolle Mainar, 2009). Le dernier rapport international de l'UNESCO de 2021 confirme ce constat en rappelant que « *bien que l'environnement soit intégré dans de nombreuses matières du premier cycle du secondaire, c'est toujours en sciences et en géographie que l'environnement est principalement abordé.* »²²

Viennent également s'ajouter les heures de vie de classe (HVC) dans lesquels les éco-délégués peuvent intervenir et échanger des informations avec leur classe : « en classe on va aussi pouvoir en parler avec les éco-délégués (...) et puis après on va en parler en vie de classe » (Betty). Toutefois, Gwendoline (enseignante d'arts plastiques) estime que cela se fait « de moins en moins » car « quand on a eu un copil' développement durable (...) on a réussi à avoir une vraie activité avec les éco-délégués qui étaient assez régulièrement sollicités, réunis sur des temps du midi ou sur les heures pour réfléchir à des choses, pour passer des informations etc... et du coup après ils avaient une matière à communiquer à leur classe en heure de vie de classe. Et là, j'ai l'impression que ça se fait peut-être moins cette vie entre éco-délégués et du coup bah ça s'épuise en fait. ». Vient s'ajouter le fait que les heures de vie de classe (HVC), « *au-delà de leur inscription officielle à l'emploi du temps, leur mise en place effective connaît des sorts très divers, depuis les politiques volontaristes et collectives de certains établissements jusqu'aux systèmes d'évitement discrètement installés (HVC inexistantes ou transformées en heures de cours, sauf au moment de préparer les conseils de classe...)* ». » (R. Guyon et F. Castinaud, 2007). Cela expliquerait notamment pourquoi seulement deux élèves (Betty et Alexandre) des six élèves interrogés évoquent ces moments en heure de vie de classe.

Ainsi, les élèves éco-délégués et non éco-délégués estiment que l'EDD est plus ou moins abordée en classe et que « ça dépend avec quel prof » (Isabelle). Selon Betty, « il y a le prof principal, le prof d'histoire, des profs d'SVT, des profs de maths même. Enfin tout prof qui se

²² [377362eng.pdf \(unesco.org\)](#) «Survey responses suggested that environment is integrated to some extent across many subjects at the lower secondary level, though still more heavily in the sciences and geography than in other subjects »

sent concerné dans cette démarche, d'apporter son truc. ». Ces enseignants concernés « personnellement » (Betty) vont se montrer davantage disponibles auprès des élèves qui souhaitent discuter du développement durable sans que cela fasse partie de son cours, « on vient le voir à la fin du cours et puis on va se mettre à discuter » (Betty). Ainsi, cela fait lien avec le Rapport de Mission Parlementaire (2021) qui estime que l'EDD « *repose avant tout sur les convictions, la passion voire le militantisme* » du personnel. Pour Chauvigné et Moreau, la manière d'enseigner et d'éduquer des enseignants et des CPE va dépendre de leur « *histoire personnelle* » perçue comme une « *empreinte d'un engagement civique* ». « *Les acteurs ayant eu une expérience personnelle d'engagement citoyen sont plus enclins à s'appuyer sur cette démarche* » car pour eux « *l'Ecole demeure le lieu de reconstruction de la cohésion sociale et de l'unité morale d'un monde à la dérive* » (C. Chauvigné et D. Moreau, 2018, p. 27 à 40).

Selon Louise (enseignante d'H-G et d'EMC), l'EDD va davantage être présente et considérée comme la matière principale qui « soulève justement toutes ces questions et du coup le rapport au monde ». Louise rappelle que l'EDD traverse l'ensemble des programmes en H-G du primaire au lycée. Pour l'enseignante c'est son « meilleur outil pour faire réfléchir », « c'est l'outil majeur pour faire la géographie » dont « le but est de questionner le monde et d'adopter un comportement qui soit le plus citoyen ». Ainsi, l'enseignante estime que l'EDD a un grand intérêt pour l'enseignement de sa matière qui la « *nourrit* » autant que celle-ci nourrit l'EDD (Marquat, 2014, p.27).

Ainsi, l'EDD serait abordée en classe en fonction des convictions personnelles des enseignants, mais aussi selon l'importance que l'enseignant accorde sur son intérêt dans sa discipline. Cela expliquerait pourquoi seulement quelques enseignants pratiquent l'EDD en cours (SVT, H-G, P-C). Comme le démontre S. Condette (2016), il y aurait une sorte de « hiérarchie implicite entre les disciplines », qui amènerait certains enseignants à délaisser cette EDD ou à considérer que d'autres enseignants sont plus légitimes à dispenser cette éducation.

1.c. En classe : une pédagogie qui favorise la mise en activité des élèves

En ce qui concerne la pédagogie utilisée pour traiter les questions en lien avec le développement durable, on peut constater que les enseignants tentent de mettre en place une pédagogie qui favorise la participation des élèves et la mobilisation de contenus transversaux. En arts plastiques, Gwendoline (enseignante) nous décrit un projet interdisciplinaire en lien avec l'enseignant de technologie : « là on est avec Monsieur X, collègue de technologie, en train de faire un projet artistique, on a un artiste qui vient. Là, on réutilise du bois, on sensibilise les

élèves sur la création avec des matières de réemploi, des choses comme ça. « (...) en arts plastiques et en éducation au développement durable, tu vois j'ai mis à disposition des élèves (...) des petits rangements pour pouvoir trier, récupérer du plastique (...) mais aussi une mise en commun d'outils. Tu vois par exemple à la fin du cours il y a des gommes qui traînent, des crayons, des choses comme ça et du coup c'est un peu comme une « dépanne box » » (Gwendoline, enseignante d'arts plastiques). En arts plastiques les élèves vont davantage être dans l'action alors qu'en H-G et en EMC les élèves vont être amenés à développer leur réflexion et leur esprit critique sur la thématique du développement durable. L'enseignante va privilégier le « cours dialogué » où les élèves doivent répondre aux questions posées par l'enseignante qui enrichira la réponse en les questionnant de nouveau ou en leur donnant un contenu d'apprentissage. En géographie, les élèves vont être « très souvent en débat » ce qui permet une « mise en éveil dans le rapport au monde (..) et donc une éducation à la citoyenneté » (Louise, enseignante H-G EMC). Les enseignantes mobilisent alors des approches pédagogiques « ouvertes » qui favorisent l'activité des élèves mais aussi leur engagement et non pas seulement la distribution d'un simple savoir allant de l'enseignant à l'élève et qui reste peu « motivant pour les élèves » (CNETSCO, 2016). Une approche dite « active » où l'élève « apprend en faisant » (Dewey, 1938) des expériences et « qui donne naissance à la philosophie de l'humanisme » car « comme l'enfant est activement impliqué dans le processus d'apprentissage, il est un acteur social actif qui participe aux expériences sociales (...) une expérience qui implique un double processus : comprendre et influencer le monde qui nous entoure, et être influencé et changé par cette expérience » (A. Sikandar, 2016, p.194).²³

Toutefois, si en art plastique les élèves réalisent des projets interdisciplinaires, Louise (enseignante d'H-G et d'EMC) n'a pas le temps de créer en amont ce travail interdisciplinaire. Cela demanderait « un temps colossal » qu'elle « ne trouve pas dans son métier de prof ». Car cette nouvelle forme scolaire du fait de « la transformation des programmes, la redéfinition des missions d'enseignement et d'éducation qui prend en compte le développement des savoirs pluriels en insistant sur la transdisciplinarité, l'acquisition de compétences, d'attitudes et d'habiletés, enfin l'apparition des « éducation à... » dans l'ensemble du système éducatif, contribuent à cette complexification sans que les Instructions officielles n'apportent la clarté nécessaire aux acteurs pour réaliser ces objectifs » (C. Chauvigné et D. Moreau, 2018, p.7). Si

²³ (PDF) [John Dewey and His Philosophy of Education \(researchgate.net\)](#) « This brings forth philosophy of humanism. (...) he is actively involved in the learning process, the child is an active social actor who participates in social experiences. An experience for him involves a dual process of understanding and influencing the world around us, as well as being influenced and changed by that experience. »

pour Louise l'idée est très « belle », elle lui paraît « utopique », c'est pourquoi elle réalise ces « ponts entre les matières directement en classe en questionnant les élèves sur ce qu'ils ont vu en physique-chimie, en SVT ou en technologie ». Ce manque de temps pour élaborer des projets interdisciplinaires et transversaux rappelle l'étude d'A. Diemer et C. Marquat, (2014, p.156-157), qui constatent que les enseignants, par manque de temps et par peur de ne pas finir leur programme disciplinaire, délaissent les pédagogies transversales et interdisciplinaires.

Tout comme l'EDD au sein de la vie scolaire, l'installation d'une EDD en classe lors des heures de vie de classe ou dans les enseignements reste limitée à quelques personnels et va notamment dépendre de « l'histoire personnelle » de l'enseignant. L'installation d'une EDD se confronte également à la forme scolaire qui complexifie le métier des enseignants et qui demande un temps d'adaptation qu'ils n'ont pas nécessairement. Ainsi, si pour une majorité d'élèves l'engagement vers une citoyenneté participative via l'EDD se retrouve limité à deux moments forts en dehors des cours et à quelques matières et enseignants en classe, qu'en est-il des éco-délégués ?

2) Les éco-délégués au sein de l'établissement

2.a. Les éco-délégués : des profils d'élèves qui se différencient des élèves n'étant pas élus ?

Les entretiens effectués ont permis de dégager différents profils d'élèves à partir de leurs expériences vécues et leur rapport à l'engagement, de leur perception de l'EDD et des éco-délégués dans l'établissement, ainsi que l'impact que cela peut avoir sur soi et sur les autres élèves.

Le premier profil que l'on peut dégager est celui des deux élèves non éco-délégués (Isabelle et Justine) qui, par rapport aux autres élèves interrogés, connaissent vaguement les missions et le rôle des éco-délégués en les résumant à « améliorer la vie de l'école », « important pour l'écologie » (Isabelle), « se réunir », « montrer l'exemple » (Justine). S'ajoute à cela, le fait qu'elles sont peu engagées dans la vie de l'établissement en général notamment parce qu'elles sont soit « timide », « pas à l'aise » (Isabelle) ou soit parce que cela représente « trop de responsabilités » (Justine) et qu'elle « n'a pas très envie de s'occuper de quelque chose, même si c'est très important » (Isabelle). Un point qui les différencie des autres élèves, est le fait qu'elles ont des difficultés à relever ce qui est fait en matière d'EDD en classe et dans l'établissement. Les deux élèves omettent l'existence des Soli'Simone ou le fait que l'EDD soit

abordée en classe (Justine) alors qu'elles font partie de la même classe que deux des quatre autres élèves éco-délégués interrogés. S'ajoute à cela, le fait qu'elles estiment que l'EDD et les éco-délégués n'ont pas d'impact sur leur vie de tous les jours et donc sur l'adoption de comportements favorables au développement durable. L'impact sur les autres élèves serait lui, limité à quelques élèves.

Le second profil que l'on peut relever est celui qui correspond à la majorité des élèves éco-délégués (Kora, Alexandre, Nicolas), qui comme les deux élèves précédentes, ont une connaissance des missions et du rôle des éco-délégués qui se limite à « améliorer la vie dans le collège, pour l'écologie » (Kora), « faire le lien entre les élèves de la classe et les réunions » (Nicolas), « trouver des idées de projet pour améliorer la vie dans l'établissement » (Alexandre). Toutefois, on peut constater que deux de ces trois élèves (Kora et Nicolas) ont déjà été éco-délégués auparavant. On observe également qu'ils vont plus facilement identifier ce qui est fait dans l'établissement sur la thématique de l'EDD, en abordant les Soli'Simone mais aussi ce qui est fait en classe. Concernant l'impact que l'EDD et les éco-délégués peuvent avoir sur les autres élèves, ils ont un avis plutôt nuancé et estiment que celui-ci ne va pas atteindre « l'ensemble des élèves mais certains oui », « ça dépend de la personnalité (...) s'ils sont prêts à recevoir l'information » (Kora). En ce qui concerne l'impact sur leur propre comportement, ils estiment que l'EDD et les éco-délégués impactent « un peu » leur vie de tous les jours par l'adoption d'écogestes comme « éteindre la lumière » pour Kora, « ramasser les déchets » pour Nicolas ou le « triage des déchets » pour Alexandre.

Le troisième et dernier profil que l'on peut relever est celui de la dernière éco-déléguée (Betty) que l'on peut considérer comme davantage engagée comparé aux autres élèves. D'une part, Betty s'intéresse « beaucoup » au développement durable depuis son enfance et en discute régulièrement avec sa famille mais va aussi lire des « revues (...) sur internet, sur des magazines ». Cette élève relève assez aisément tout ce qui peut être fait et dit, au sein de l'établissement en termes d'EDD, tout en détaillant davantage le rôle et les missions des éco-délégués. En plus d'être engagée en tant qu'éco-déléguée, elle l'est également en tant que déléguée de classe. Un autre point qui va différer des autres élèves est qu'elle considère les éco-délégués comme un moyen pour « défendre » ses idées et estime que l'impact des éco-délégués et des projets mis en œuvre dans l'établissement est important et touche de manière bénéfique « l'ensemble de la communauté des élèves et des enseignants et les chefs d'établissement ». Pour Betty les éco-délégués ne sont pas une simple participation mais l'envisage comme un « projet » personnel. De même, si les autres élèves éco-délégués ont adopté des écogestes, Betty

estime qu'elle n'a pas changé de comportement car elle faisait déjà « des choix éco-durables (...) dans sa famille » mais que l'EDD et les éco-délégués vont lui permettre de se « poser beaucoup plus de questions » (Betty) pour mettre en place d'autres projets « que ce soit chez moi ou ailleurs, ici en classe ».

On peut donc constater que selon les expériences scolaires (engagement en tant que délégué ou éco-délégué, discussions avec les enseignants) mais aussi familiales (présence d'écogestes, discussions, recherches d'informations...), les élèves vont plus ou moins bien repérer les actions et les projets qui sont mis en place dans l'établissement en matière de développement durable. Le même constat est observé pour ce qui est fait en classe (cours H-G, SVT, P-C ou HVC). Une corrélation peut également être faite entre, l'engagement et l'estimation de l'impact que peuvent avoir l'EDD et les éco-délégués, dans le changement de comportements des élèves dans leur vie de tous les jours. Il semblerait que plus un élève est engagé et informé sur le DD, plus il estime l'impact fort sur le changement du comportement des élèves et sur soi. Toutefois, il apparaîtrait que l'impact pour un élève appliquant déjà des écogestes se fera davantage sur le développement de sa réflexion et de propositions d'idées.

L'enseignante d'histoire-géographie ajoute qu'« il y a des familles qui vont être portées vers le développement durable, des milieux sociaux qui vont être portés vers ça et d'autres milieux dans lesquels ils ne vont pas du tout être portés à ça ». Ainsi, la famille dans laquelle l'élève va grandir et être éduqué peut avoir un impact sur les comportements et le rapport que l'élève aura avec le développement durable et donc potentiellement sur l'engagement de l'élèves envers cette thématique. Cette supposition peut être en partie confirmée par le témoignage de Betty : « dans mon éducation à l'école ou même en dehors, chez mes parents, mes frères et sœurs, ma famille on en parle [développement durable]. Donc oui c'est présent un peu régulièrement » et qui a déjà intégré les écogestes : « des choix éco-durables après je pense que dans ma famille on en faisait déjà donc ça je pense qu'il n'y a pas de problème (Betty). De ce fait, les « stratégies éducatives » (Kellerhals et Montandon, 1992) des parents pourraient avoir un impact sur l'engagement de l'élève sur la question du développement durable.

2.b. Des éco-délégués perçus comme « une coquille vide »

Suite aux entretiens on peut relever que la CPE et les enseignantes estiment que l'arrivée des éco-délégués vient « s'ajouter à ce qui était déjà fait avant » (Claire, CPE) et que comme la citoyenneté en générale, l'EDD et les éco-délégués sont les « parties sur lesquelles on grignote ». Cette éducation passe au second plan « comme si elle était moins essentielle que les

autres », « moins urgente (...) faute de temps » mais elle « est là tous les jours quand même (...) mais elles se saupoudrent » (Claire, CPE). Une élève éco-déléguée évoque également le sentiment que les éco-délégués peuvent « passer après des trucs prioritaires », « peut-être que la CPE et les personnes du collège n'ont pas forcément le temps de s'occuper vraiment de ça en priorité » (Kora). Ce sont « surtout les moments formels qui vont être impactés comme les réunions, les formations des élèves, les moments de concertation... » (Claire, CPE). Ainsi, on peut observer une « hiérarchisation des activités » chez les acteurs, les incitant à faire des choix prioritaires (S. Condette, 2016) qui ne sont pas forcément favorables à l'EDD et aux éco-délégués. C'est pourquoi le nombre de réunions des éco-délégués s'arrête à trois par an, alors que certains élèves souhaiteraient « qu'il y ait plus de réunions quand même et que ce soit pas forcément les professeurs qui nous disent « bah venez ». Mais que ce soit aussi les élèves. » (Betty). Mais si la mise en place de réunions par les élèves « serait possible », la CPE et l'enseignante d'arts plastiques supposent que les élèves n'ont pas connaissance de ce droit et de leur pouvoir d'expression en tant qu'élève et plus particulièrement en tant qu'élève éco-délégué. Ceci fait le lien avec l'étude de S. Condette (2004, p.81-83) qui démontre que les enseignants consacrent davantage ce temps à rappeler les obligations des élèves ou à leur transmettre les règles du fonctionnement de la classe et du travail scolaire plutôt que de les informer de leurs droits. Cette même étude révèle également que la plupart des élèves méconnaissent certaines instances des établissements scolaires ce qui pourrait expliquer pourquoi les élèves non éco-délégués (Justice et Isabelle) sont les élèves interrogées qui méconnaissent le plus les missions et les rôles des éco-délégués.

En plus du faible nombre de réunions, une élève regrette le manque de visibilité de ce qui est dit et fait lors des réunions. Les éco-délégués pourraient « être bien » mais elle a « l'impression qu'on ne voit pas assez ce qu'ils font (...) il y en a qui peuvent se dire que ça sert à rien parce qu'ils ne voient rien de ce qui se passe » (Kora). Cela fait échos à l'étude de C. Chauvigné (2014) qui constate un manque de reconnaissance de la part de la communauté éducative et de la faible valorisation des actions effectuées par les élèves engagés. Ainsi, la faible visibilité de leurs investissements peut contribuer selon l'enseignante d'arts plastiques au fait qu'il y ait de « plus en plus de classe qui n'ont pas d'éco-délégué dont les élèves refusent de se présenter ». La CPE constate également que plusieurs classes n'ont pas de candidat dès le début mais qu'ils « arrivent toujours à en trouver ». Cela fait lien avec le témoignage de Betty et de Kora qui sont devenues éco-déléguées parce « de base il y avait pas d'autre personne qui voulait être éco-délégué » (Kora).

Les deux enseignantes déplorent également l'absence d'une équipe pilote qui, comme cela était fait avant, pourrait manager les éco-délégués pour « leur apprendre à être à l'initiative ». Car pour que les élèves s'engagent ils ont besoin de sentir les adultes investis, de créer une relation de confiance et de respect mutuel, ainsi qu'une honnêteté dans leurs discours et dans leurs actes, sous peine de les dissuader à s'engager (S. Condette, 2017).

L'ensemble de ces éléments font que les éco-délégués sont perçus comme « une coquille vide » « qui pourrait être carrément améliorée et carrément plus concrète » (Louise, enseignante d'H-G).

2.c. Des éco-délégués perçus comme les « mégaphones » des adultes

A l'intérieur des réunions les impressions des adultes et des élèves éco-délégués sur la place qu'occupent les éco-délégués dans la prise d'initiatives et dans la prise de parole se rejoignent. Les élèves évoquent le fait, que ce sont souvent les enseignants qui sont à l'initiative des réunions, qui convoquent, qui organisent, qui présentent et expliquent ce qui va y être fait. L'ensemble des élèves estiment qu'ils ont « un peu de pouvoir » mais « pas grandiose » selon Kora. Ils peuvent dire ce qu'ils pensent et donner leurs idées, mais la prise de décision revient la plupart du temps aux adultes. Selon l'enseignante d'arts plastiques, « les élèves sont là pour enregistrer les choses des adultes et puis les redonner (...) mais pas pour vraiment être source d'action » et considère que « si ce n'est pas clairement compris par les élèves ce que c'est les éco-délégués et (...) quels pouvoirs ils ont et bah ils n'ont pas forcément envie d'être des mégaphones de paroles d'adultes ». C'est pourquoi, les adultes ont souhaité laisser davantage de place aux élèves éco-délégués dans l'élaboration, l'organisation et la mise en place de la seconde journée de Soli'Simone notamment en collaborant avec les élèves de leur classe.

De plus comme le souligne la CPE, les élèves ont « des idées très ambitieuses et ils ont du mal à penser simple. », ce qui a pour conséquence d'avoir « l'impression de les briser de dire « non ça c'est pas possible ». Ce qui pourrait décourager les élèves ou amener certains à ne pas oser prendre la parole pour émettre des idées en ayant peur de donner « de mauvaises réponses » (Kora), Betty évoque « une honte » de parler devant les adultes d'où son envie de faire des réunions sans adultes. Cela rejoint les recherches de C. Chauvigné (2014) qui démontrent que les élèves n'osent pas prendre la parole devant les adultes pour défendre leurs idées lors des réunions. Ce qui expliquerait pourquoi les adultes « s'expriment à leur place ». Mais comme le souligne la CPE, « ils ont besoin d'être coachés, d'être accompagnés tout le temps » car l'élève n'a pas encore acquis toute l'autonomie nécessaire pour élaborer un projet de lui-même, il

convient alors à l'adulte d'agir davantage comme un « guide » auprès des élèves (P. Perrenoud, 1999).

3) La contribution de l'EDD et des éco-délégués dans la formation d'un citoyen

3.a. Une contribution de l'EDD à une citoyenneté participative qui se perd dans le temps pour une majorité d'élèves

Comme peuvent le témoigner les élèves interrogés, l'EDD occupe une place importante à l'entrée en 6ème notamment parce qu'elle est fortement présente à l'école primaire : « au collège je n'en entends pas beaucoup parler, c'est surtout quand j'étais en primaire » (Justine) ; « j'ai été un peu sensibilisée à ça quand j'étais en primaire. C'est comme ça que j'ai connu le développement durable » (Kora).

Toutefois, comme le suggère l'enseignante d'arts plastiques, cet intérêt qui est « présent naturellement (...) se perd petit à petit, d'année en année ». Pour l'enseignante, l'explication pourrait notamment venir du fait « qu'on ne permet pas aux enfants de développer leurs propres projets » et donc d'éprouver une citoyenneté participative.

En classe, si l'on s'appuie sur le témoignage d'Alexandre, on constate que lorsque l'EDD est abordée en cours, ce sont les enseignants qui vont parler la majorité du temps. Vient s'ajouter le fait que certains élèves « n'osent pas répondre », « ils stressent et ils ont peur de répondre » et ne sont « pas sûrs d'avoir une bonne réponse ». Ce constat n'est pas isolé et fait notamment le lien avec l'étude de PISA 2015 qui montre que les élèves français font partie de ceux qui craignent le plus de faire des erreurs en classe.

Pour surmonter ces obstacles à une mise en place d'une citoyenneté participative, l'enseignante d'H-G insiste pour que les élèves « soient à l'initiative de Soli'Simone 2 », « que les éco-délégués deviennent moteurs là-dessus » (Louise, enseignante d'H-G) pour mobiliser les élèves de leur classe sur le projet et faire de l'EDD et les éco-délégués un vecteur d'une formation à une citoyenneté participative.

Toutefois, comme le déclare cette même enseignante, cette citoyenneté participative se vit essentiellement par une « toute petite, petite, petite minorité, qui est une minorité engagée ». Qui parfois cumule les mandats (S. Condette, 2014) comme c'est le cas pour Betty qui est à la fois déléguée et éco-déléguée. La majorité des élèves vont seulement être « passifs » (S. Condette, 2014) et dans le cas de ce collège vont seulement participer aux Soli'Simone qui

selon l'enseignante d'arts plastiques « ont un gros impact sur la compréhension, sur le lien qu'ils peuvent faire avec la vie » car ils « se confrontent à d'autres questionnements et d'autres personnes que nous » et leur permet de « les ouvrir sur leur environnement ».

Ainsi, pour la majorité des élèves, la formation à une citoyenneté participative se limite aux deux journées Soli'Simone et notamment la deuxième qui laisserait plus de pouvoir d'expressions et d'actions aux élèves et notamment aux élèves éco-délégués qui correspond à cette minorité d'élèves engagés.

3.b. Les élèves éco-délégués davantage formés à une citoyenneté participative ?

Pour la CPE, les éco-délégués ne sont pas tous concernés par la formation à une citoyenneté participative. Cela va se traduire essentiellement de « façon individuelle » chez quelques-uns « en fonction de ce qui est présenté » par l'acquisition d'« un certain nombre de compétences, de savoir prendre des notes, de savoir restituer une information, de savoir s'exprimer devant un public » « contacter eux-mêmes des associations, être en lien avec » (Claire, CPE). Ainsi, Betty qui semble très investie et engagée serait plus sujette à développer une citoyenneté participative et prendre des initiatives suite à une réflexion. Plutôt que Kora, Nicolas et Alexandre qui sembleraient moins au fait de ce qui se fait en termes d'EDD dans l'établissement et qui se cantonnent à l'application d'écogestes comme « ramasser les déchets ». Des écogestes qui selon Boyries (2013) n'auraient qu'une « très faible valeur et portée éducative ».

Cette formation est également limitée car, selon la CPE, les éco-délégués n'ont « pas trop d'espace », il n'y a « pas de réunion collégiale où on leur dit « qu'est-ce que vous voulez faire cette année ? », « on les cantonne » aux deux journées Soli'Simone ».

La CPE, tout comme l'enseignante d'arts plastiques, ajoutent que le CVC prend davantage de décisions concernant les actions en lien avec le développement durable qui se déroulent tout au long de l'année. Pour « d'autres choses (...) c'est plutôt avec le CVC » qui va être sollicité comme pour les actions écogestes (recyclage, tri, collecte...). La formation à une citoyenneté participative se retrouve alors réduite, la CPE estimant qu'elle n'a « pas franchement » lieu car « on ne leur a pas laissé trop l'occasion d'être force de propositions » « le CVC me paraît plus l'être » (Claire, CPE).

Ainsi, si les élèves éco-délégués sont élus, ils ne vont pas nécessairement s'investir et s'engager et vivre une citoyenneté participative. D'une part, parce que cela va dépendre de l'élève lui-même et de l'intérêt qu'il éprouve envers l'EDD mais aussi et surtout parce que les éco-délégués

ne disposent pas autant de temps et d'attention de la part des adultes qui privilégient d'autres instances comme le CVC qui est déjà bien installé et qui mobilise davantage d'acteurs. On retrouve l'idée de « hiérarchisation des activités » de l'étude de S. Condetta (2014) qui consiste pour les adultes à faire des choix prioritaires qui vont être défavorables à certaines activités éducatives comme ici les éco-délégués qui vont passer après le CVC.

3.c. Les éco-délégués, une forme scolaire perçue comme un frein à un engagement à une citoyenneté participative de tous

Pour la CPE l'arrivée des nouvelles injonctions de l'Education Nationale sur l'EDD et les éco-délégués en 2019, est davantage perçue comme quelque chose « de plus formalisée » et éprouve « le sentiment que les choses s'empilent », ce qui, selon elle, « cloisonne l'engagement des élèves ». Avant qu'il y ait ces injonctions, l'EDD était déjà présente dans l'établissement et le « club développement durable » pouvait accueillir tous les élèves volontaires à participer à l'élaboration et la mise en œuvre de projets et d'actions en lien avec le développement durable. Maintenant que le club n'existe plus, l'accès à un engagement, et donc la participation à une citoyenneté participative, s'est restreinte aux éco-délégués ou délégués.

La CPE estime également, tout comme l'enseignante d'arts plastiques, que « mettre les éco-délégués par classe ça fait qu'ils ne se connaissent assez peu », « il y a des collèges où tous ceux qui veulent être éco-délégués, le sont » « il y a aura une émulation liée par leur amitié qui n'existe pas chez nous dans la formule que l'on a choisie » (Claire, CPE). Or, placer les élèves dans des groupes avec des affinités contribue à favoriser l'engagement des élèves notamment en créant un sentiment d'appartenance chez eux (Vallerand, 1993).

L'organisation des éco-délégués peut donc représenter une contrainte pour encourager l'engagement d'un plus grand nombre d'élèves. Certains élèves qui peuvent être intéressés par le DD et qui souhaiteraient s'investir pour cette cause, pourraient en être dissuadés du fait que les éco-délégués représentent « trop de responsabilités » (Kora) ou qu'ils ne seraient pas « à l'aise » parce qu'ils ne sont pas avec leurs amis, comme Isabelle qui « aime bien parler de plein de choses, mais pas avec les gens qu'elle ne connaît pas ». L'étude du CNESCO (2016) soutient d'ailleurs que c'est avant tout « l'engagement des élèves dans des projets citoyens » qui sont facteurs d'engagement dans la vie citoyenne et non pas un « système électoral » comme peut l'être celui des éco-délégués.

4) Les freins à l'installation d'une EDD et des éco-délégués dans l'établissement

4.a. L'engagement des adultes

La CPE et les enseignantes sont unanimes pour considérer que seule une minorité d'adultes est très investie dans l'élaboration et la mise en œuvre des projets liés au développement durable comme les Soli'Simone et les actions écogestes. Toutefois, la grande majorité des personnels « sont partant pour suivre, faire et prendre du temps » sur les projets notamment lors des Soli'Simone (annexe CPE et H-G). L'enseignante d'arts plastiques évoque également les quelques personnels « qui rament dans le sens inverse, il y en a qui disent « oh bah non moi ça m'embête de faire rater des cours à des élèves parce que ma discipline est vraiment très importante » (Gwendoline, enseignante d'A P). On retrouve alors le lien avec les recherches de S. Condette (2017) sur l'engagement des adultes, avec une minorité très investie comme l'enseignante d'histoire-géographie pour qui l'organisation des Soli'Simone lui a pris « les trois mois de rentrée à plein temps ». A l'inverse, on observe une minorité d'adultes réfractaires qui considèrent leur discipline plus importante que l'éducation au développement durable et « qui trouvent que ça prend trop de temps sur l'enseignement » (Louise, enseignante d'histoire-géographie). Cela rejoint l'idée de S. Condette selon laquelle les enseignants ont peur de ne pas finir leur programme disciplinaire (S. Condette, 2017).

4.b. Le manque de temps et de moyens humains et financiers

Pour la CPE le manque de temps se fait sentir lorsqu'il s'agit de s'occuper des projets éducatifs au sein de la vie scolaire, les journées ne font que 24h et 10 au boulot (...) moi je suis seule pour 600 gamins et heureusement que j'ai des collègues qui s'en sont emparés des éco-délégués parce que clairement je n'aurais pas le temps » (Claire, CPE).

Le même problème est observé chez les enseignants qui peuvent parfois laisser tomber des projets car « ça demande vachement de temps et d'énergie et on en n'a pas forcément » (Louise, enseignante d'histoire-géographie) notamment le manque de moyens financiers et humains qui « bloquent » les actions et projets. A titre d'exemple, le témoignage de l'enseignante d'arts plastiques : « cela fait plusieurs années, que les élèves du CVC et des éco-délégués, ont évoqué l'envie d'organiser du tri à la restauration scolaire et ça coince pour une raison toute bête » qui est « une problématique pour le temps de travail des agents ». « On est souvent limité par les moyens techniques » « au self, on est limité, on est bloqué ». Les agents ne peuvent pas contribuer aux projets comme voulu par manque de temps et l'ajout de contraintes

supplémentaires qui ne peuvent pas s'inscrire dans leur emploi du temps. Par exemple « là on n'a plus personne pour ramasser les papiers » (Louise, enseignante d'H-G). Ainsi, comme l'a révélé S. Condette (2016), la lourdeur des programmes scolaires, le manque de temps et les nombreuses injonctions ministérielles à travers les réformes régulières, font que le personnel éducatif et pédagogique mais aussi les autres personnels de l'établissement se retrouvent en surcharge de travail et donc contraints à faire des choix.

V. Synthèse et limites

Pour expliquer le manque d'engagement concernant l'EDD, nous avons émis comme première hypothèse que les élèves perçoivent la thématique du développement durable comme une discipline supplémentaire et marque leur désintérêt vis-à-vis de celle-ci. Nous avons donc supposé que l'éducation au développement durable serait abordée d'une manière qui s'apparenterait davantage à un cours d'enseignement disciplinaire avec une forme pédagogique axée sur la transmission de connaissances scientifiques, et non, sur la mise en activité par des débats ou des projets transversaux et interdisciplinaires. L'analyse de nos résultats ne nous permet pas d'affirmer cette hypothèse, ni de la contredire totalement. En effet, d'un côté les enseignantes interrogées nous décrivent une pédagogie utilisée dans leur cours qui met en activité les élèves sur cette thématique du développement durable (écogestes, interdisciplinarité en arts plastiques et débats en histoire-géographie). D'un autre côté, nous avons le point de vue des élèves qui décrivent des cours plutôt traditionnels où l'enseignant domine le temps de parole. Il convient également de prendre en compte le faible échantillonnage des personnes interrogées, qui ne nous permet pas d'avoir un avis suffisamment objectif pour traiter cette question. Il s'agit également de prendre de la distance avec les pratiques de ces deux enseignantes qui font partie des enseignants minoritaires qui se mobilisent de manière importante dans l'EDD et dans l'éducation à la citoyenneté en générale. Ainsi, elles ne peuvent être représentatives des pratiques enseignantes de l'ensemble des personnels.

Ensuite, nous avons supposé que les éco-délégués, et de manière générale l'éducation au développement durable, restaient limités du point de vue des actions et des dispositifs compte tenu de la priorité des acteurs de l'établissement. S'ajoutent à cela, le temps et la charge de travail supplémentaires que représente l'instauration de cette éducation au développement durable pour les différents personnels, qui peuvent privilégier avant tout l'application de certaines de leurs missions qui ne demandent pas un effort de remise en question de leurs pratiques professionnelles. Suite à notre analyse des entretiens, nous pouvons considérer que cette hypothèse est valide. Nous avons pu constater que l'EDD et notamment les éco-délégués ne sont pas perçus comme prioritaires dans l'établissement même si une minorité d'enseignants et d'élèves se sentent investis de cette mission. Pourtant, comme nous l'avons vu, les enseignantes interrogées appartiennent à la partie minoritaire engagée dans l'établissement, qui applique une pédagogie plutôt active. Toutefois, leurs discours ainsi que celui de la CPE, nous laissent entendre que la demande en temps et en énergie est trop importante pour permettre aux

différents acteurs adultes de s'investir dans les projets et les actions d'EDD ou dans l'animation des éco-délégués. Pour une majorité d'adultes, la quantité des missions qui leur sont données représente une charge de travail trop importante qui les obligent à devoir faire des choix en privilégiant leur mission d'enseigner leur discipline, plutôt que celle d'éduquer au développement durable. Au-delà de ces constats, nous avons pu relever que le manque de moyens humains et financiers est également un autre frein qui empêche, ou qui a stoppé, la concrétisation de projets et d'actions comme le tri au self, le composte, le recyclage...

Enfin, nous avons émis comme troisième hypothèse que les éco-délégués constitueraient, la partie minoritaire des élèves engagés sur la thématique du développement durable dans l'établissement, la majorité des élèves préférant privilégier les temps de vie scolaire comme des moments de liberté vécus entre pairs, loin de la surveillance des adultes. Cela limiterait alors la participation de l'EDD et des éco-délégués à la formation d'un futur citoyen éclairé et responsable soucieux d'un monde durable. Pour cette dernière hypothèse il nous conviendra de nuancer. En effet, il semblerait que la majorité des élèves se contente de vivre les deux journées « Soli'Simone » organisées dans l'année par quelques enseignants et les éco-délégués sans nécessairement se soucier du DD au cours de l'année. La présence d'adultes, l'impossibilité de s'engager avec un groupe d'amis ainsi que la trop grande responsabilité que représentent les éco-délégués, semblent être les freins à un engagement plus important des élèves. C'est d'ailleurs ce qui a été soulevé par la CPE qui estime que l'institutionnalisation des éco-délégués a réduit les chances de pouvoir engager des élèves dans les projets d'EDD, notamment en venant remplacer le club développement durable. Toutefois, si les éco-délégués sont sollicités pour la participation des Soli'Simone, ils sont avant tout perçus comme les « mégaphones » des adultes et ne participeraient que très peu à l'élaboration de ce projet EDD. Vient s'ajouter le fait que d'autres instances comme le CVC soient sollicitées en priorité pour élaborer et mettre en place des projets EDD. Ce qui d'un côté, élargirait l'opportunité d'une participation écocitoyenne à d'autres élèves mais qui, d'un autre côté, réduirait aussi celle des éco-délégués qui reste perçue comme « une coquille vide ». Cette situation s'explique notamment par l'absence d'équipe pilote qui pourrait manager les éco-délégués et qui pourrait créer une dynamique par la mobilisation régulière des éco-délégués. La forme d'organisation et de fonctionnement des éco-délégués ne semblerait pas être source de citoyenneté participative chez les élèves qu'ils soient éco-délégués ou non. Ce manque de réunions et de pouvoir se fait également ressentir du côté des élèves.

Conclusion

L'éducation au développement durable est devenue depuis 2004, une thématique qui prend de plus en plus d'importance au sein du système scolaire. Cette prise en considération s'explique notamment du fait d'un contexte mondial actuel inquiétant de par les nombreuses crises sociétales qu'il traverse (crise écologique, crise migratoire, crise sanitaire, guerres, famines...). Il convient alors de faire entrer dans l'éducation des futurs acteurs du monde de demain, les questions que soulèvent les piliers du développement durable sur le plan environnemental, social, économique et culturel. L'Ecole, qui depuis l'Ecole de Ferry, est le lieu privilégié pour instruire et éduquer les élèves, doit alors se transformer pour former ces futurs écocitoyens éclairés et responsables qui se soucient du vivre ensemble dans un monde durable et pour un monde durable. L'éducation au développement durable participe à cette transformation en remettant en question les pratiques des enseignants et des personnels éducatifs afin de questionner les élèves sur des « questions socialement vives » qui vont les amener à développer leur esprit critique lors de débats. Cette EDD bouleverse également les rapports entre les savoirs, les adultes et les élèves, en incitant les élèves à prendre des initiatives et des responsabilités par leur engagement dans des projets et des actions éducatives pour le bien commun de l'établissement. La pédagogie du projet est alors privilégiée pour permettre à l'élève de vivre sa formation citoyenne grâce à une citoyenneté participative. Ainsi, l'arrivée des éco-délégués en 2019 vient renforcer cette volonté d'inscrire l'EDD comme une éducation incontournable dans les établissements scolaires.

Notre sujet soulève alors plusieurs questions concernant la mise en place de EDD et des éco-délégués, récemment institués. Les recherches antérieures nous ont montré que l'engagement des adultes et des élèves dans les « éducations à » dont l'EDD, n'était pas toujours visible et que celle-ci devait faire face à de nombreux freins pour pouvoir exister et être source d'une réelle formation à une citoyenneté participative chez les élèves. En ce qui concerne les éco-délégués, peu de recherches sont actuellement disponibles notamment parce qu'il n'y a pas assez de recul pour que des études aient pu avoir lieu. C'est pourquoi, il pouvait être intéressant d'analyser en plus de l'EDD, la place qu'occupent les éco-délégués dans l'établissement et leur intérêt dans la formation à une citoyenneté participative.

Les hypothèses que nous avons émises ont pu être en partie vérifiées et ont pu faire émerger un aperçu de la place qu'occupent l'EDD et les éco-délégués au sein de l'établissement. On a pu également relever les obstacles auxquels les acteurs doivent faire face pour mettre en place

une EDD et des éco-délégués vecteurs d'une formation à une citoyenneté participative chez les tous les élèves.

Ainsi, on a pu constater que l'EDD au sein de l'établissement est peu vectrice d'une citoyenneté participative chez les élèves. Tout d'abord, au sein des classes on a pu observer que si une approche pédagogique « active » est possible (débat en histoire-géographie et écogestes et interdisciplinarité en arts plastiques), celle-ci reste très couteuse en temps et en énergie pour les personnels qui se sentent déjà en surcharge de travail. Cela a pour conséquence une absence de ces formes pédagogiques chez une majorité d'enseignants qui privilégient l'enseignement de leur discipline sans forcément faire appel à un travail coopératif entre les différents acteurs. De plus, il a été constaté que l'EDD est abordée selon les convictions des enseignants et selon l'importance qu'ils accordent à l'intérêt que leur apporte l'EDD dans l'enseignement de leur discipline. Cela expliquerait notamment pourquoi seuls la SVT, l'histoire-géographie et l'EMC, et la physique-chimie sont les principales matières où les élèves et les enseignants ont le sentiment de contribuer à une EDD.

Au niveau de la vie scolaire, on a pu également constater que la citoyenneté participative se vivait peu chez les élèves. D'une part, parce que seule une minorité d'élèves s'engage avec une volonté de mettre en place des actions et des projets en lien avec le DD, la majorité étant passive. D'autre part, parce que la minorité d'acteurs adultes (enseignant, CPE) qui s'engagent dans ces projets laissent peu de place aux élèves dans la prise de parole et dans la prise d'initiatives et de décisions. Tout comme les délégués pour l'éducation à la citoyenneté, les éco-délégués sont perçus et vivent leur expérience à travers les choix et les décisions des adultes et ne sont que les portes paroles de ceux-ci. De plus, nous avons pu observer que les éco-délégués pouvaient passer au second plan par rapport à d'autres instances comme le CVC pour mettre en place des projets et des actions liées au DD dans leur établissement. Une des hypothèses serait que l'absence d'équipe pilote, le faible nombre de réunions, la faible visibilité de leurs actions, l'absence d'affinité entre les élèves mais aussi la présence prédominante des adultes, empêcheraient la mise en place d'un groupe d'éco-délégués soudé, dynamique et porteur de projets.

Toutefois, il convient de modérer nos propos et de ne pas faire de généralité hâtive. En effet, ce travail de recherche et d'analyse s'appuie sur un seul établissement et ne peut être représentatif de la réalité globale des établissements scolaires en France sur ces questions d'EDD et d'éco-délégués.

Bibliographie :

Documents institutionnels :

Loi N°2013-595 du 8 juillet 2013 d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'Ecole de la République.

Circulaire n°2004-110 du 8-7-2004 (MEN) Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), rentrée 2004.

Education à la citoyenneté à l'école : Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves. (2016) Rapport scientifique, CNESECO, Paris

Pour un acte II de la vie lycéenne : vers la démocratie lycéenne. (2013) Rapport Officiel, Ministère de la Réussite éducative, Paris

Mission Education au Développement Durable : propositions faisant suite au travail d'animation de la communauté des éco-délégués. (2021). Rapport de la Mission Parlementaire

Documents scientifiques :

Lenoir Y., Xypas C., Jamet C. (2006). Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel, Paris : A Colin

Rouyer V. Beaumatin A. Fondeville B. (2020). Education et citoyenneté : regards croisés entre chercheurs et professionnels, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, DL

Xypas C. (2003). Les citoyennetés scolaires : de la maternelle au lycée, Paris : Presses universitaires de France

Barthes A., Lange J-M., Tutiaux-Guillon N. (2017). Dictionnaire critique des enjeux et concept des « éducation à », Paris : L'harmattan

François, Audigier, (2012). Les Education à... quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. Dans recherche en didactique (N°13)

Diemer A., Marquat C.(2014). Education au développement durable : enjeux et controverses, Louvain-la-Neuve : De Boeck, DL

Legardez A., Simonneaux L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives, ESF Editeur

D. Orange et Al, (2018). Education nutritionnelle et acculturation scientifique : quelles circulations de normes et de savoirs dans les discours adressés aux jeunes ? Dans la Revue Education et Sociologie (N°48)

Pellaud F. (2011). Pour une éducation au développement durable, Versailles, Quae,

Boyries P., Sirel F. (2013). L'Etablissement en démarche de développement durable : une construction collective. Amiens : SCREREN-CNDP-CRDP

Alpe, Y., & Barthes, A. (2016). Utiliser les représentations sociales en éducation : Exemple de l'éducation au développement durable (Logiques sociales) (french Edition). Editions L'Harmattan.

Chauvigné, C. (2018). L'éducation citoyenne au lycée : Pratiques d'acteurs (1881–2010) (Pédagogie : crises, mémoires, repères) (French Edition). Editions L'Harmattan.

Chauvigné, C. (2014). La formation de l'élève-citoyen dans les instances lycéennes : quelles finalités ? Quels apprentissages ?. Revue Education et Sociologie (N°36).

Crdp auvergne. (1996). Eduquer à la citoyenneté : université d'été. Editions l'Harmattan.

Condette, S. (2017). Chapitre 6 : Enjeux et mise en œuvre de la participation des élèves au lycée. Dans l'ouvrage de Maulini, O. (dir.) et al. La participation des élèves : effets de mode ou nécessité ?. Edition L'Harmattan.

Voisin, C. (2018). L'éducation à l'environnement : l'idée de neutralité entre simplisme, positivisme et relativisme. Revue Education et Sociologie (N°48).

Kellerhals, J. et Montandon, C. (1992). Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents, Revue française de sociologie.

Quivy R., Van Campenhoudt L., (1988). Manuel de Recherche en Sciences Sociales, Bordas, Paris, p. 185

Ghiglione R., Matalon B. (1978) Les Enquêtes Sociologiques, A. Colin, Paris, p.73

Kubiszewski V. et Al, (2021). Confinement et continuité pédagogique du printemps 2020 : Aperçu des expériences et ressentis de professionnels de l'éducation Dans Administration & Éducation 2021/1 (N° 169), pages 113 à 118

Castincaud F., Guyon R., (2007). Des heures de vie de classe, pour quoi faire ? Cahiers pédagogiques

Chauvigné C., Moreau D., (2018). Quelle formation de soi-même dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté ? L'expérience éthique des éducateurs et des enseignants débutants. Dans Spirale - Revue de recherches en éducation 2018/1 (N° 61), pages 27 à 40

SITOGRAPHIE :

[L'éducation au développement durable | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

[Grands dossiers de l'Éducation | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

[Home .: SDG Summit 2019 \(un.org\)](#)

[Qu'est ce que l'éducation au développement durable ? \(unesco.org\)](#)

<https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>

<http://www.ac-rennes.fr/cid149813/guide-ressource-pour-mettre-en-oeuvre-l-education-au-developpement-durable-dans-les-ecoles-et-etablissements.html>

<https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee>

[https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2004_num_34_1_1352#:text=L'objectif%20est%20double%20%3A%20il,ont%20donc%20toute%20leur%20place.](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2004_num_34_1_1352#:text=L%27objectif%20est%20double%20%3A%20il,ont%20donc%20toute%20leur%20place)

<https://eduscol.education.fr/1118/qu-est-ce-que-l-education-au-developpement-durable>

<https://edd.ac-versailles.fr/spip.php?article434>

<https://journals.openedition.org/edso/903>

[Approches transdisciplinaires de l'éducation au développement durable dans l'enseignement secondaire \(mgm.fr\)](#)

[377362eng.pdf \(unesco.org\)](#)

[\(PDF\) John Dewey and His Philosophy of Education \(researchgate.net\)](#)

Annexe 1 : Grilles d'entretiens

QUESTIONS ENTRETIEN CPE	
Axe 1 : Le CPE et l'éducation à la citoyenneté au sein de l'établissement et de la vie scolaire	<ul style="list-style-type: none">• En 3 axes, quelles sont vos missions principales ?• Quelle place occupe l'éducation à la citoyenneté dans la vie scolaire, dans l'établissement de manière générale ?
Axe 2 : Education au développement durable au sein de l'établissement et de la vie scolaire	<ul style="list-style-type: none">• Quelle place occupe l'EDD au sein de l'établissement ?• Comment percevez-vous l'EDD au sein de l'établissement scolaire ?• Quels sont les intérêts en termes d'éducation à la citoyenneté dans l'instauration d'une EDD ?• Que pensez-vous de l'engagement des élèves et des adultes dans cette EDD de manière générale ?
Axe 3 : Les élèves éco-délégués	<ul style="list-style-type: none">• Si présence des éco-délégués : comment s'organisent leur mise en place, leurs actions ?• Si non : il y a-t-il des raisons à ce choix ? est-ce envisagé pour plus tard ?• Considérez-vous que les éco-délégués constituent une forme de citoyenneté participative qui contribue à leur formation citoyenne ?

QUESTIONS ENTRETIEN ELEVE (ECO-DELEGUE OU NON)

<p>Axe 1 : Le rapport à l'EDD chez les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As-tu déjà entendu parler de l'EDD ? Si oui comment ? • Es-tu intéressé par le développement durable ? <ul style="list-style-type: none"> - Si oui : pourquoi ? comment ? - Si non : pourquoi ? • La manière dont est abordée l'EDD dans l'établissement, notamment en classe et dans la vie scolaire, te permet-elle de t'y intéresser ? Pourquoi ?
<p>Axe 2 : Les éco-délégués et élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour quelles raisons es-tu (ou pas) ou voudrais-tu (ou pas) être un élève éco-délégué ? • Que connais-tu du rôle et des missions des éco-délégués ? • Comment s'organisent les temps de rencontres entre élèves éco-délégués ? • Que penses-tu des éco-délégués et de leur intérêt dans l'établissement ? • Selon toi, quelle est l'importance du pouvoir des éco-délégués dans l'élaboration et la mise en place des actions et des projets sur l'EDD dans l'établissement ?
<p>Axe 3 : L'impact de l'EDD et du dispositif éco-délégué sur l'engagement des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Serais-tu prêt à participer/t'engager dans des projets mis en place par les éco-délégués ? <ul style="list-style-type: none"> - Si oui : comment ? quelle importance ? - Si non : pourquoi ? • Penses-tu que l'EDD et/ou les éco-délégués t'aident à faire des choix plus responsables dans ta vie (dans et hors de l'Ecole) ? <ul style="list-style-type: none"> - Si oui : comment ? quelle importance ? - Si non : pourquoi

Annexe 2 : Transcriptions des entretiens

Transcriptions des entretiens des élèves n'étant pas éco-délégués de 4^{ème}

ENTRETIEN AVEC ISABELLE, ELEVE DE (4EME C) – 7 MINUTES 08 SECONDES

INTERVIEWER : Alors, est-ce que tu as déjà entendu parler de l'éducation au développement durable ? Et si oui, comment ?

I : Non.

INTERVIEWER : D'accord, est-ce que le développement durable ça te parle ?

I : Euh.. Pas trop non.

INTERVIEWER : D'accord, est-ce que tu es intéressée par le développement durable, même si ça ne te parle pas trop ?

I : Ouais

INTERVIEWER : Et, euh, pourquoi tu es intéressée par le développement durable ?

I : Parce que c'est bien pour notre planète.

INTERVIEWER : D'accord. Et, euh, et comment tu t'y intéresses ?

I : Euh.. euh.. Des fois je pose des questions, voilà.

INTERVIEWER : A qui par exemple ?

I : A mes parents, j'en parle souvent avec mes parents, de la planète etc.

INTERVIEWER : D'accord

I : Et voilà

INTERVIEWER : D'accord

INTERVIEWER : Euh.. Est-ce que la manière dont est abordé le développement durable au sein de l'établissement, donc en cours et en dehors des cours, dans la vie scolaire, te permet de t'y intéresser plus ?

I : Oui

INTERVIEWER : Et pourquoi ?

I : Bah parce que c'est pour protéger notre planète, faire attention, etc.

INTERVIEWER : D'accord, et comment justement à l'intérieur de l'établissement scolaire tu le vois, enfin comment on t'informe par rapport à ça, que ce soit en classe ou en dehors des classes ?

I : Bah, ils essaient de nous faire comprendre qu'il faut faire attention, que c'est important.

INTERVIEWER : Et, c'est qui « ils » ?

I : Les profs.

INTERVIEWER : Tous les profs ou seulement quelques profs ?

I : Bah tous les profs essaient après dans la manière où ils le disent c'est pas forcément pareil.

INTERVIEWER : Et donc en classe c'est un sujet qui est souvent ou pas abordé ?

I : Ça dépend avec quel prof.

INTERVIEWER : D'accord ça dépend du prof, et des matières.

I : Oui.

INTERVIEWER : Et dans la vie scolaire, ce que j'appelle la vie scolaire c'est ce qui est en dehors des cours, c'est les récréations, les moments, je ne sais pas moi, de la restauration, tous les moments qu'il y a en dehors des cours et qui restent dans l'enceinte de l'établissement.

I : Oui, oui des fois on en parle.

INTERVIEWER : Et t'en parles avec qui ?

I : Avec mes amis etc.

INTERVIEWER : D'accord, euh, est-ce que tu voudrais être éco-déléguée, ou si c'est pas le cas, si tu as fait le choix de pas l'être, est-ce qu'il y a une raison à cela ?

I : Euh non parce que je suis pas intéressée, je pense aussi que je suis un peu timide, je sais pas. J'ai pas très envie de m'occuper de quelque chose, même si c'est très important.

INTERVIEWER : Et qu'est ce qui fait que t'as pas forcément envie de t'occuper de quelque chose, pourquoi ?

I : Bah je sais pas, bah je sais pas trop.

INTERVIEWER : C'est une question de manque de temps ? Ou parce que tu n'es tout simplement pas assez intéressée par la cause pour...

I : Bah je suis pas à l'aise, j'aime bien parler de plein de choses, mais pas avec les gens que je connais pas.

INTERVIEWER : D'accord, est-ce que tu connais le rôle et les missions des éco-délégués ?

I : Euh, bah de trouver une solution dans notre établissement, enfin de faire attention, enfin je crois.

INTERVIEWER : Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses hein, t'inquiètes. Euh, comment s'organise la... Ah bah ça tu ne vas pas pouvoir. Que penses-tu de l'intérêt des éco-délégués dans l'établissement ?

I : C'est-à-dire s'ils ont une place ? Genre, c'est important ?

INTERVIEWER : Ouais est-ce qu'il y a vraiment un intérêt à ce qu'il y est des éco-délégués dans l'établissement ?

I : Oui.

INTERVIEWER : Et pourquoi ?

I : Bah, fin, pour euh.. pour euh.. pour écouter déjà l'avis des gens, et aussi euh, bah, je sais pas comment expliquer, j'arrive pas très bien à expliquer.

INTERVIEWER : D'accord, t'inquiètes. Selon toi, est-ce que les éco-délégués ont un pouvoir de décision et d'action dans l'établissement pour mettre en place des projets, des actions, en lien avec le développement durable.

I : Alors oui je pense qu'ils proposent des choses après à voir avec les professeurs etc., si ça marche.

INTERVIEWER : Hmm d'accord. Est-ce que pour toi il y a un impact des éco-délégués sur les élèves en général dans l'établissement ? Est-ce que les actions ou les projets qu'ils mettent en place, ou le discours qu'ils peuvent avoir auprès des élèves, peut impacter les autres élèves sur la manière de voir les choses ?

I : Bah oui c'est aussi à ça qu'ils servent.

INTERVIEWER : Donc pour toi il peut y avoir un impact, il y a un impact dans l'établissement des éco-délégués ?

I : Oui.

INTERVIEWER : Est-ce que tu serais prête à participer et à t'engager dans des projets qui sont mis en place par les éco-délégués.

I : Euh ouais, oui.

INTERVIEWER : Et quelle importance, et comment ?

I : Si ça en vaut vraiment la peine, si déjà, c'est bien pour tout le monde, si tout le monde est un peu d'accord.

INTERVIEWER : D'accord, donc tu serais prête à t'engager et à participer aux actions des éco-délégués ?

I : Certaines oui, je pense.

INTERVIEWER : Certaines ? Pourquoi certaines et pas toutes ?

I : Bah ça dépend ce qu'ils proposent, s'ils proposent des trucs où je serais pas d'accord ou qui me plaisent pas, je le ferai pas.

INTERVIEWER : D'accord, penses-tu que l'éducation au développement durable et les éco-délégués t'aident à faire des choix plus responsables dans ta vie de tous les jours, dans ta vie quotidienne ?

I : Hmm, non pas forcément.

INTERVIEWER : Pas forcément ?

I : Non

INTERVIEWER : D'accord, bon bien ça sera tout pour moi.

ENTRETIEN AVEC JUSTINE, ELEVE DE (4EME C) – 7 MINUTES 27 SECONDES

INTERVIEWER : Est-ce que tu as déjà entendu parler de l'éducation au développement durable ? Si oui comment ?

J : Oui. A l'école. C'est surtout à l'école en fait.

INTERVIEWER : D'accord. Est-ce que tu peux préciser un peu plus.

J : Euh... bah en fait au collège je n'en entends pas beaucoup parler, c'est surtout quand j'étais en primaire en fait. Là, j'en n'entends presque plus parler tu vois.

INTERVIEWER : D'accord. Est-ce que tu es intéressée par le développement durable ? Et notamment la cause environnementale ?

J : Bah des fois j'y pense mais pas tout le temps.

INTERVIEWER : A quel moment justement t'y penses ?

J : Bah quand on en parle ou... bah voilà. Juste quand on en parle.

INTERVIEWER : Et quand t'en parles, avec qui ?

J : Bah par exemple aux infos j'en vois, je vois des informations sur ça ou encore à l'école. Mais j'y pense que quand on en parle. Je suis pas seule et je me dis que ça doit changer tu vois.

INTERVIEWER : Et justement à l'école est-ce que tu penses que la manière dont cela est abordé, que cela soit en classe pendant les cours ou en dehors des cours au sein de l'établissement, est ce que ça te permet selon toi de t'y intéresser plus ?

J : Euh... non.

INTERVIEWER : Est-ce que tu peux me dire si vous l'abordez en cours ?

J : Non pas encore, sûrement plus tard.

INTERVIEWER : D'accord. Et au sein de la vie scolaire. Vie scolaire tu visualises ce que c'est ? (« oui » de la tête) D'accord.

J : Non.

INTERVIEWER : D'accord. Pour quelle raison... voudrais-tu ou ne voudrais-tu pas être une élève éco-déléguée ?

J : Bah en vrai... j'ai pas beaucoup pensé mais peut être trop de responsabilité.

INTERVIEWER : D'accord. Donc toi tu ne voudrais pas. Et si t'as fait le choix de ne pas l'être c'est parce que ça représentait trop de responsabilité ?

J : Oui

INTERVIEWER : Trop de responsabilité ça représente quoi pour toi par exemple ?

J : Euh... bah... une éco-déléguée c'est censée représenter quelqu'un qui euh... qui est censé euh.. voir le... enfin non, je sais pas comment l'expliquer mais euh... qui est censé s'occuper de l'école pour mieux que ce soit vivable. Pour pas qu'il y ait de déchets. Mais euh... voilà quoi.

INTERVIEWER : D'accord. Est-ce que tu connais le rôle et les missions des élèves éco-délégués ?

J : Non.

INTERVIEWER : Que penses-tu des éco-délégués et de leur intérêt dans l'établissement ?

J : En vrai ça peut être important pour l'écologie et euh... bah déjà euh... si on prend les élèves pour faire ça et que ça représente quelque chose. Si par exemple euh... si on prend les élèves c'est pour montrer aux autres qu'ils peuvent le faire aussi normalement. Donc moi je pense à ça.

INTERVIEWER : Donc selon toi est-ce que les éco-délégués peuvent avoir un impact sur les élèves ? Dans l'établissement de manière générale ? Est-ce que tu penses qu'ils peuvent changer le comportement ou la vision des choses des élèves dans l'établissement ? Par leurs actions ?

J : Oui peut-être. Après ça dépend des élèves.

INTERVIEWER : Est-ce que tu peux m'en dire plus sur « ça dépend des élèves » ?

J : Bah ça dépend des élèves. Enfin, genre ils peuvent par exemple jeter des choses par terre dans la cour et puis bah dans la cour il y a des poubelles. Et ils ne pensent pas forcément à aller aux poubelles pour les jeter. Mais s'ils voient des élèves faire ça bah peut-être, enfin je peux pas dire ça de tout le monde mais s'ils voient des élèves de notre âge, ils peuvent se dire bah je peux faire ça et ils le font.

INTERVIEWER : D'accord. Selon toi quelle est l'importance du pouvoir que peuvent avoir les éco-délégués pour élaborer et mettre en place des actions et des projets au sein de

l'établissement ? Est-ce que pour toi ils peuvent avoir ce pouvoir de mettre en place des choses dans l'établissement ?

J : Je pense. Par exemple ils peuvent se rassembler pour faire des réunions entre eux sans adulte, sans personne pour pouvoir librement donner leurs idées sur... pour améliorer la vie de l'école.

INTERVIEWER : Est-ce que tu serais prête à participer ou à t'engager dans des projets qui sont mis en place par les éco-délégués ? Et si oui, à quelle importance et comment ?

J : Euh... oui mais euh... ça dépend en fait de ce que c'est... mais euh... Par exemple si c'est pour, si c'est pour mettre en place, pas juste dans l'école mais sortir et euh... Ramasser les ordures qui sont...à proximité on va dire, oui ça je le ferais. Mais à part ça... après peut-être qu'il y a autre chose que je ferais aussi.

INTERVIEWER : Penses-tu que l'éducation au développement durable et les éco-délégués t'aident à faire des choix plus responsables dans ta vie quotidienne, dans ta vie de tous les jours ?

J : Je ne pense pas.

INTERVIEWER : D'accord.

Transcriptions des entretiens avec les élèves éco-délégués de 4ème

ENTRETIEN AVEC BETTY ELEVE ECO-DELEGUE (4EME C) - 10 MINUTES 23 SECONDES

INTERVIEWER : As-tu déjà entendu parler de l'EDD, de l'éducation au développement durable ?

B : Non

INTERVIEWER : D'accord

INTERVIEWER : Est-ce que tu vois à peu près ce que c'est le développement durable ?

B : Oui

INTERVIEWER : D'accord

INTERVIEWER : Donc tu n'as jamais entendu parler du développement durable ?

B : Si du développement durable mais pas de l'EDD, non.

INTERVIEWER : Pas de l'éducation au développement durable ?

B : Non

INTERVIEWER : D'accord. Du développement durable tu en as entendu parler comment ?

B : Bah déjà depuis qu'on est petit, je pense que c'est une cause qui est désormais beaucoup présente. Donc petit à petit dans mon éducation à l'école ou même en dehors, chez mes parents, mes frères et sœurs, ma famille on en parle. Donc oui c'est présent un peu régulièrement.

INTERVIEWER : D'accord dès ton enfance ?

B : Ouais.

INTERVIEWER : Et toi est-ce que tu es intéressée par cette cause du développement durable ?

B : Ouais je pense que c'est important et que c'est pas à nous de rattraper mais déjà, enfin si on est éduqué à ça jeune, on peut un peu changer un petit peu. Et puis beh moi ça me concerne et même des élèves à qui ça concerne pas si on en parle déjà un peu rien qu'en cours d'histoire, de géo, de science ça peut au moins changer la donne.

INTERVIEWER : D'accord. Euh.. donc ce serait plus, toi, la cause environnementale ? C'est ce qui te parle plus là-dedans, dans le développement durable ?

B : Ouais, ouais

INTERVIEWER : Et comment justement tu t'intéresses à ça ?

B : Bah on peut avoir des revues qui... Maintenant on en parle beaucoup donc ça peut être sur internet, sur les magazines, n'importe où. Et puis après on se crée son propre avis en regardant tout ça. Mais même avec mes amis ça arrive qu'on en parle, avec mes parents. Du coup on s'échange des news, des choses comme ça.

INTERVIEWER : Ok

B : Du coup petit à petit on apprend et puis en cours essentiellement.

INTERVIEWER : D'accord en cours. Ok. Donc justement en cours, euuuh, Le développement durable, je vais parler d'éducation au développement durable. Dans l'établissement comment cela est mis en place, au sein des classes notamment et dans la vie scolaire ? On peut commencer par la classe par exemple.

B : Bah déjà en cours on va en parler beaucoup. Et puis euh. Déjà c'est essentiellement je dirais pendant un cours, par exemple un chapitre d'histoire, je sais qu'on en a fait beaucoup. Et en SVT on va parler réchauffement climatique. Du coup ça veut dire réchauffement climatique on apprend comment ça marche etcetera. Et puis après finalement en classe on va aussi pouvoir en parler avec les éco-délégués. Du coup voilà. Et puis après on va en parler en vie de classe, on va avoir beaucoup de temps comme ça.

INTERVIEWER : D'accord. Et au sein de la vie scolaire, donc hors de la classe. Est-ce que vous abordez ce développement durable ?

B : Oui beaucoup parce que déjà Soli'Simone c'est quand même venue de ça. C'est se dire est-ce qu'on n'aurait pas une idée et du coup mettre en place quelques journées où là toutes ces idées sont réunies. Après en dehors de Soli'simone et tout ça, on en fait des compostes, on fait pleins de choses qui sont réparties, et dans les cours et des idées tout simplement d'élèves qui viennent les rapporter ici auprès des profs : « tient on pourrait mettre ça en place » et puis ça se fait naturellement.

INTERVIEWER : D'accord. Donc tu considères que la manière dont s'est abordé, que cela soit en classe ou dans la vie scolaire dans cet établissement là, ça te permet de t'y intéresser ?

B : Oui après il y a des élèves qui s'y intéressent plus ou moins. Après je m'y intéresse beaucoup mais après c'est déjà bien pour un élève qui n'en a pas entendu beaucoup parler et qui n'en parle pas forcément, je trouve que la démarche est quand même bien.

INTERVIEWER : D'accord. Donc pour quelle raison es-tu, parce que tu es éco-déléguée, es-tu un élève éco-délégué ?

B : Parce que à la base on vote les délégués en même temps que les éco-délégués, en même temps que le CVC. Et je n'ai jamais été éco-déléguée. Et cette année j'ai privilégié être déléguée. Et j'ai été déléguée. Et ensuite on nous a dit, « il n'y a pas d'éco-délégué dans votre classe. Est-ce que quelqu'un ? » Et là je me suis dit en fait c'est le moment. Si je peux réussir à faire les deux et à lier les deux euh ce serait juste génial. Et euh...et euh ça serait un projet un peu abouti. Et euh je regrette pas du tout.

INTERVIEWER : D'accord. Et est-ce-que tu connais les rôles et les missions des éco-délégués ? Enfin est-ce-que tu les connaissais déjà avant ? Et maintenant est-ce que tu les connais vraiment ?

B : Oui euh. Avant je les connaissais puisque euh. En fait à chaque on, que ce soit délégué, CVC, n'importe quoi... les professeurs expliquent et la démarche pendant des longs cours pour nous expliquer tout ça. Et puis euh. Et puis du coup oui je pense que je savais avant.

INTERVIEWER : Donc les profs, quand tu parles des profs, c'est le prof principal ?

B : Il y a le prof principal, le prof d'histoire, des profs d'SVT, des profs de maths même. Enfin tout prof qui se sent concerné dans cette démarche, d'apporter son truc.

INTERVIEWER : D'accord. Qui se sent concerné parce que son cours en parle ou parce que lui personnellement en a une..

B : Non personnellement, on vient le voir à la fin du cours et puis on va se mettre à discuter et puis et puis voilà.

INTERVIEWER : D'accord. Huum. Comment s'organise justement les temps de rencontre entre les éco-délégués ? Au sein de l'établissement ?

B : Bah vu que je l'ai jamais été pour l'instant, on est souvent convoqués à des réunions et ce qu'on aimerait faire et je pense que ce soit délégué ou n'importe quoi mais surtout éco-délégué. C'est qu'il y ait plus de réunion quand même et que ce soit pas forcément les professeurs qui nous disent « bah venez ». Mais que ce soit aussi les élèves. Un élève parfois on n'a pas

forcément, on a un peu honte de dire ou tout ça. Et que là on fasse des réunions pour juste parler et puis dire : « moi j'ai cette idée » et puis ça se rassemblerait.

INTERVIEWER : D'accord. Donc là ce sont les enseignants qui proposent les réunions. Et il y en a eu combien là depuis le début de l'année ?

B : Depuis le début de l'année, il y en a eu deux.

INTERVIEWER : Deux ?

B : Ouais

INTERVIEWER : D'accord. Euh à quel intervalle ?

B : Bah une pour préparer Soli'Simone. Et puis une au tout début quand l'heure qu'on a été élu.

INTERVIEWER : D'accord. D'accord et donc là c'était des profs qui vous réunissaient tout le temps ?

B : Ouais

INTERVIEWER : D'accord. Euh. Est-ce que, enfin penses-tu que les éco-délégués ont... Que penses-tu des éco-délégués, pardon, Que penses-tu des éco-délégués et de leur intérêt dans l'établissement ?

B : Beh je pense que de plus en plus ça va être important et... Et. Et c'est hyper important parce qu'il y a une démarche très précise, euh, qu'un élève ou deux parce qu'il y a aussi des suppléants, qui vont défendre. Et puis après c'est une classe entière et pour moi oui c'est très important, je sais que j'ai un petit frère aussi en primaire ils en font. Ils commencent à en faire, au collège, au lycée donc effectivement on est suivi avec ça. Et c'est important et pour moi c'est bien.

INTERVIEWER : C'est important donc pour toi. Et est-ce-que tu penses qu'il y a un intérêt pour l'établissement de manière générale ?

B : Oui bien sûr. Bah dans les démarches qu'on fait, bien forcément que ça touche tout l'établissement entier et tout. Donc oui oui effectivement.

INTERVIEWER : D'accord. Ok. Donc tu penses que les actions ont un impact sur l'ensemble de l'établissement ?

B : Oui

INTERVIEWER : Selon toi, quelle est l'importance du pouvoir des éco-délégués dans l'élaboration et la mise en place des actions et des projets en rapport avec le développement durable ?

B : Bah déjà tout comme un délégué, puisqu'on est éco-délégué mais délégué, on est le porte-parole de la classe. Donc si une personne n'a pas envie de le dire ou à quelque chose à nous dire, on est là pour le transmettre. Donc faut quand même avoir de la parole, de la voix et faut pouvoir le faire. Mais bien sûr que ouais c'est...

INTERVIEWER : Donc tu considères qu'il y a, que si on mesure le pouvoir que vous avez en tant que délégué et éco-délégué, que ce soit vraiment dans la conception des projets et des actions, vous sentez que vous les élèves vous avez les pouvoir de faire les choses ? Vous avez plus... ?

B : Bah non pas plus mais on peut faire des choses et petit à petit les années passent et euh ça va se mettre en place. Parce que moi je viens d'arriver dans le collège depuis trois ans donc maintenant je connais l'établissement. Et oui il y a quand même des choses qui ont changé et même les professeurs changent et ont des idées. Et oui petit à petit ça se met en place et j'pense qu'on a un certain pouvoir sur ce point-là.

INTERVIEWER : D'accord. Est-ce que tu serais prête à t'engager ou à participer dans des projets mis en place par des éco-délégués ? Et si oui, comment et à quelle importance ?

B : Bah oui c'est vrai que si un éco-délégué propose quelque chose, je vais quand même réfléchir. Mais globalement, on a à peu près tous les mêmes idées. Donc bien sûr que j'hésiterais pas à le faire si ça m'intéresse. Et puis voilà, on l'a dit que ça avait un impact sur l'établissement et sur pleins de choses. Donc ça sera bénéfique, et pour moi, et pour l'ensemble de la communauté des élèves et des enseignants, les chefs d'établissement.

INTERVIEWER : D'accord. Et enfin, comme dernière question. Est-ce que tu penses que l'EDD, donc le développement durable, ou les éco-délégués, t'aident à faire des choix plus responsables dans ta vie personnelle ? Enfin que ce soit dans et hors l'école ? Et si c'est le cas, comment et à quelle importance ?

B : Bah des choix éco-durables après je pense que dans ma famille on en faisait déjà donc ça je pense qu'il n'y a pas de problème. Mais c'est vrai que ça me fait poser beaucoup plus de questions. Ça me fait interroger sur des choses. Et même s'il y a des choses que je fais déjà, je

vais me dire peut-être que ça aussi on pourrait peut-être le mettre en place, que ce soit chez moi ou ailleurs, ici en classe.

D'accord.

ENTRETIEN AVEC KORA ELEVE ECO-DELEGUE (4EME C) – 9 MINUTES ET 46 SECONDES

INTERVIEWER : Première question. Est-ce que tu as déjà entendu parler de l'éducation au développement durable ?

K : Euh non pas trop

INTERVIEWER : D'accord. Est-ce que tu sais ce que c'est le développement durable ?

K : Oui.

INTERVIEWER : Ok et si tu as déjà entendu parler du développement durable, comment tu en as entendu parler ?

K : Bah déjà j'ai été un peu sensibiliser à ça quand j'étais en primaire. C'est comme ça que j'ai connu le développement durable.

INTERVIEWER : D'accord. Huum est-ce que tu es intéressée par justement le développement durable ? Et notamment pour quelle cause ? Est-ce environnementale ?

K : Beh je suis assez intéressée parce que je trouve ça intéressant justement. Bah on regarde un peu l'évolution de la terre ou du climat et ce qu'on fait en ce moment dans la vie de tous les jours

INTERVIEWER : D'accord. Est-ce que la manière dont est abordé le développement durable dans l'établissement, donc tu en as un peu parlé avec la sensibilisation, et notamment en classe et au sein de la vie scolaire, te permet-elle de t'y intéresser et pourquoi ?

K : Bah oui ça me permet de m'y intéresser parce que bah on nous dit un peu ce qu'il faudrait faire ou pas pour améliorer l'environnement de la vie de tous les jours.

INTERVIEWER : D'accord. Et comment ça se présente au sein des classes ? Tu peux m'expliquer un peu plus précisément ? En cours par exemple, dans quel cours c'est abordé ? Si c'est abordé, si ça se trouve ce n'est pas du tout abordé ?

K : Bah pour moi on n'aborde pas trop ces sujets.

INTERVIEWER : D'accord. Ok. Et au sein de la vie scolaire ? Donc ce que j'entends par vie scolaire, c'est tout ce qu'il y a en dehors des classes et les moments hors cours.

K : Bah des fois avec les amis on en parle un petit peu. Par exemple cet été il y a eu un incendie en Grèce, on en a parlé par SMS et tout ça. Pour en discuter vite fait mais pas trop sinon.

INTERVIEWER : Dans l'établissement il n'y a pas plus de...

K : Bah à part pour Soli'Simone, ça c'est sûr qu'on va être un peu plus sensibiliser. Mais je vois pas d'autres moments.

INTERVIEWER : D'accord. D'accord. Et justement avec Soli'Simone, est ce que tu peux m'en dire plus sur Soli'Simone ? Comment ça s'organise ? Qui est-ce qui participe ?

K : Bah... Bah on nous a dit que c'est surtout une journée de sensibilisation sur différentes choses, de la vie de tous les jours un peu. Du coup ça nous permet de voir autrement les choses. Voilà

INTERVIEWER : D'accord. Humm. Donc tu es éco-déléguée ?

K : Oui.

INTERVIEWER : D'accord. Pour quelle(s) raison(s) as-tu voulu être éco-déléguée ?

K : Bah de base il y avait pas d'autre personne qui voulait être éco-délégué donc B. (amie) a accepté donc je me suis dit que ça pouvait être intéressant d'être éco-déléguée. Et voilà. Puis aussi j'avais déjà été éco-déléguée en 6ème et puis ça m'avait plu donc j'ai recommencé. Voilà.

INTERVIEWER : D'accord. Que connais-tu exactement du rôle et des missions des éco-délégués ?

K : Bah je pense que la missions des éco-délégués est d'essayer de trouver des idées pour améliorer les choses dans le collège pour... bah pour l'écologie tout simplement.

INTERVIEWER : D'accord. Est-ce que tu peux me dire comment s'organise les temps de rencontre entre les élèves qui sont éco-délégués ?

K : Bah on nous convoque en réunion et puis voilà. On parle un peu de ce qu'on pourrait améliorer dans le collège.

INTERVIEWER : Les réunions il y en a combien à peu près et c'est tous les combien ?

K : Bah je sais pas trop mais en 6ème je crois que j'avais dû avoir trois réunions d'éco-délégués.

INTERVIEWER : Et c'était à l'initiative des élèves ou des enseignants ?

K : Je sais plus...

INTERVIEWER : Sinon que penses-tu des éco-délégués et de leur intérêt dans l'établissement ?

K : Bah elle peut être bien. C'est bien mais j'ai l'impression qu'on ne voit pas assez ce qu'ils font. Mais sinon il y en a qui peuvent se dire que ça sert à rien parce qu'ils ne voient rien de ce qui se passe.

INTERVIEWER : D'accord. Par exemple ils ne voient pas quoi ? Les actions ?

K : Oui ils ne voient pas trop les actions et de ce qu'on peut parler de...

INTERVIEWER : D'accord. Selon toi quelle est l'importance des éco-délégués dans l'élaboration et dans la mise en place d'actions et de projets liés au développement durable dans l'établissement ? Ce que j'entends là c'est plus à savoir si tu considères que toi en tant qu'éco-délégué et les autres éco-délégués en tant qu'élève vous avez le sentiment d'avoir un pouvoir d'agir et d'élaborer des choses en rapport avec ce développement durable ?

K : Bah on, je pense qu'on a un peu un pouvoir de décider ce qui peut être fait au collège mais je pense que ce n'est pas non plus grandiose. Je pense que ça peut passer après des trucs prioritaires. Bah en gros certains projets qu'on devrait mettre en place ils ne voient pas le jour quoi.

INTERVIEWER : D'accord. Et t'expliquerait ça pour quoi ?

K : Je sais pas trop. Peut-être parce que la CPE et les personnes du collège n'ont pas forcément le temps de s'occuper vraiment de ça en priorité.

INTERVIEWER : D'accord. Donc est-ce que tu serais prête à t'engager ou à participer à des projets qui sont mis en place par les éco-délégués ?

K : Oui totalement.

INTERVIEWER : A quelle importance et comment tu t'engagerais ?

K : Bah si on me dit de faire des actions régulièrement et bah je serais prête à le faire.

INTERVIEWER : D'accord. Dernière question. Penses-tu que l'éducation au développement durable donc le développement durable et/ou les éco-délégués t'aident à faire des choix plus responsables dans ta vie ? Dans ta vie de tous les jours, que ça soit à l'école ou hors de l'école, dans ta vie quotidienne ? Et si oui. Comment ? Et à quelle importance ? Et si non pourquoi ?

K : Ça m'aide un peu dans la vie de tous jours parce qu'avant je pensais pas par exemple éteindre la lumière quand je suis chez moi pour réduire la consommation d'énergie. Alors que maintenant j'y pense tout le temps. C'est rentré dans mon quotidien. Enfin certaines choses sont entrées dans mon quotidien.

INTERVIEWER : D'accord. J'ai une dernière question. Est-ce que tu penses que les éco-délégués et le développement durable dans l'établissement tel qu'il est organisé, peuvent avoir un impact sur l'ensemble des élèves dans l'établissement ?

K : Bah je pense pas l'ensemble des élèves mais certains oui.

INTERVIEWER : Par exemple qui ?

K : Euh bah ça dépend de la personnalité de chacun. Savoir s'ils sont prêts à recevoir des informations. Donc je sais pas...

INTERVIEWER : D'accord

ENTRETIEN AVEC NICOLAS ELEVE ECO-DELEGUE 2 (4ème D) – 9 MINUTES 51 SECONDES

INTERVIEWER : Alors pour commencer j'aimerais savoir : est-ce que tu as déjà entendu parler de l'éducation au développement durable ?

N : Non.

INTERVIEWER : Non ça ne te parle pas. D'accord. Et est-ce que le développement durable ça te parle ?

N : Ouais.

INTERVIEWER : Est-ce que tu peux me dire comment tu en as entendu parler ? Et si tu y es intéressé, pourquoi t'es intéressé ?

N : Bah j'ai beaucoup entendu parler de ça au collège. Euh...bah pour moi le développement durable c'est par exemple recycler. Des choses comme ça, le composte et tout ce qui est comme ça.

INTERVIEWER : D'accord. Et hormis le collège il n'y a pas d'autres moments où tu as entendu parler du développement durable ?

N : Pas souvent.

INTERVIEWER : D'accord. La manière dont est abordé le développement durable dans l'établissement, notamment en classe et hors de la classe, te permet-elle de t'y intéresser ?

N : Oui.

INTERVIEWER : Par exemple, en classe comment ça te permet de t'y intéresser ?

N : Bah en SVT parce qu'on a un travail qui parle du réchauffement climatique et du coup je me suis plus intéressé que d'habitude. J'ai fait des recherches chez moi par exemple.

INTERVIEWER : D'accord. Donc t'as l'enseignement en classe et en dehors de cet enseignement-là, tu vas chez toi, de toi-même, faire d'autres recherches pour aller plus loin ?

N : Oui.

INTERVIEWER : Sans que cela soit une demande du prof ?

N : Oui

INTERVIEWER : D'accord. Et en classe est-ce que tu peux me dire un peu comment ça se présente ? C'est des cours normaux ?

N : Euh bah c'est des cours normaux en général. Par exemple, récemment en physique chimie on apprenait les particules et du coup M. ... nous expliquait aussi le principe des gaz à effet de serre parce que ça a un lien avec les particules et du coup bah voilà.

INTERVIEWER : D'accord. En dehors des classes, du cours, ça se passe comment ? Est-ce que vous l'abordez aussi en dehors des cours ? Au sein de la vie scolaire on va dire ?

N : Euh... Non pas trop, en tout cas pas encore.

INTERVIEWER : D'accord. Pour quelle raison es-tu un élève éco-délégué ?

N : Bah parce que je l'étais déjà l'année dernière et ça m'a plu. Du coup j'ai eu envie de recommencer cette année.

INTERVIEWER : D'accord. Et pourquoi ça t'a plu ?

N : Euh... bah parce que c'est plus intéressant de savoir pourquoi on fait des actions, que juste de les faire et d'écouter les professeurs nous dire quoi faire.

INTERVIEWER : Hmm. T'as besoin de concevoir ?

N : Bah je préfère avoir l'explication depuis le début plutôt qu'on me dise tu vas faire ça.

INTERVIEWER : Hmm. Tu veux vraiment comprendre pourquoi il y a telle action et tel projet de fait.

N : Oui.

INTERVIEWER : D'accord. Et est-ce que tu connais le rôle et les missions des éco-délégués ?

N : Bah pas trop. Je sais que ça concerne les Soli'Simone et des activités au sein de la vie scolaire aussi.

INTERVIEWER : Et les Soli'Simone, est-ce que tu peux m'en dire plus sur ce que c'est.

N : Bah c'est deux journées dans l'année qui sont sur la solidarité et le développement durable. Où on fait différentes activités pour sensibiliser et essayer de régler ça à notre échelle.

INTERVIEWER : Et c'est qui les « on » ?

N : Bah le collège en entier.

INTERVIEWER : D'accord. Comment s'organise les temps de rencontre entre les élèves éco-délégués ?

N : Bah c'est des réunions qui se passent en salle de permanence. Donc en général c'est pour prévoir les Soli'Simone et voilà.

INTERVIEWER : Donc ça traite uniquement des Soli'Simone ?

N : Oui.

INTERVIEWER : Et qui est-ce qui initie ces réunions ?

N : C'est surtout les profs qui organisent ces réunions.

INTERVIEWER : A l'intérieur est-ce que tu peux me décrire comment se déroule la réunion ? Qui est-ce qui présente ? Qui est-ce qui va parler ?

N : Bah en général il y a des AED et un prof qui présente pourquoi est-ce qu'on est en réunion et qui nous explique ce qui va se passer et voilà.

INTERVIEWER : D'accord. Et est-ce que tu considères qu'à l'intérieur de ces réunions-là, les élèves ont leur mot à dire ?

N : Euh oui. Bah pour le premier Soli'Simone c'était déjà organisé par le collège mais pour le deuxième les éco-délégués qui vont donner les idées d'activités à faire.

INTERVIEWER : D'accord. Que penses-tu des éco-délégués et de leur intérêt dans l'établissement ?

N : Bah... j'ai pas trop compris la question.

INTERVIEWER : En quoi les éco-délégués apportent quelque chose à l'établissement ?

N : Bah déjà ça permet de faire le lien entre les élèves des classes et les réunions parce que les élèves des classes aussi peuvent donner des idées pour les prochain Soli'Simone. Et voilà.

INTERVIEWER : Est-ce que t'as l'impression que ça a vraiment un intérêt d'avoir des élèves éco-délégués dans les établissements ou si au final ça ne sert pas vraiment à grand-chose parce que les autres élèves s'y intéressent pas ou n'ont pas les moyens de s'y intéresser.

N : Bah en général les élèves ne s'y intéressent pas trop mais il y en a quand même certains qui, après par exemple une journée Soli'Simone, vont faire plus attention à trier leurs déchets. Enfin des trucs comme ça, quand ils voient des déchets dans la rue, les ramasser, ce genre de choses.

INTERVIEWER : D'accord. Donc selon toi ça a un impact à partir du moment où il y des projets comme une journée Soli'Simone d'organisée ?

N : Oui.

INTERVIEWER : Est-ce que t'as l'impression que les éco-délégués ont un réel pouvoir ? Du coup on va peut-être revenir sur ce que t'as dit tout à l'heure... Donc un réel pouvoir sur l'élaboration et la mise en œuvre de projets ou d'actions dans l'établissement ?

N : Oui donc du coup déjà pour Soli'Simone et en plus du coup... si par exemple un collègue délégué a une idée d'un projet à lancer dans l'Ecole, il peut aller voir la vie scolaire pour demander si c'est possible de le réaliser dans l'année.

INTERVIEWER : D'accord. Est-ce que tu serais prêt à t'engager et à participer à des projets qui sont mis en place par les éco-délégués ? Et à quelle importance ?

N : Oui. Bah du moment que je sache ce qu'on va faire et que je comprenne ce qu'on fait et pourquoi euh oui.

INTERVIEWER : Est-ce que tu penses que le développement durable ou les éco-délégués t'aident à faire des choix plus responsables dans ta vie de tous les jours ? Que ce soit dans l'établissement ou en dehors de l'établissement.

N : Bah oui, des fois avec ma cousine, avec ma mère on était en train de se balader et du coup bah on ramassait des déchets. Et aussi en 6ème on ramassait des déchets un moment dans la cour avec des sacs poubelle et des gants mais c'était pas organisé par les éco-délégués mais on l'a fait quand même.

INTERVIEWER : D'accord. En dehors de l'établissement tu n'en parles pas forcément, que ce soit avec ta famille, tes amis ou tes proches, du développement durable ?

N : Avec ma famille un petit peu mais sinon non pas trop.

INTERVIEWER : Donc toi c'est à partir du collège que t'as entendu parler du développement durable et que t'as décidé de t'y intéresser ?

N : Euh c'est un petit peu avant, vers le CM1 que j'ai commencé à m'y intéresser.

INTERVIEWER : D'accord. Et pourquoi ?

N : Parce que qu'il y a eu, en primaire, pour la première fois des éco-délégués donc je m'étais présenté et du coup c'est à partir de là que j'ai commencé à comprendre à quoi ça servait un éco-délégué.

ENTRETIEN AVEC ALEXANDRE ELEVE ECO-DELEGUE 4EME D – 11MINUTES 36 SECONDES

INTERVIEWER : Alors, comme première question je vais te demander si tu as déjà entendu parler de l'éducation au développement durable ?

A : Euh oui j'ai déjà entendu parler.

INTERVIEWER : Et comment est-ce que tu en as entendu parler ?

A : Bah j'en ai entendu parler comme quoi il fallait... que c'était bien pour aider la planète.

INTERVIEWER : Et qui est-ce qui t'en a parlé ?

A : Bah j'en ai entendu à la télé et aussi au collègue. Il y a des professeurs qui le disent. Comme ceux d'histoire-géo.

INTERVIEWER : D'accord. Il y a d'autres professeurs ? Les disciplines tu ne sais plus ?

A : Non.

INTERVIEWER : Est-ce que toi, tu es intéressé personnellement par le développement durable ?

A : Oui je suis intéressé pour aider l'écologie.

INTERVIEWER : D'accord et pourquoi justement aider l'écologie ?

A : Euh... bah parce qu'il y a pratiquement toutes les personnes qui n'aident pas la planète, jettent leurs déchets par terre au lieu de les jeter dans les poubelles.

INTERVIEWER : D'accord. Et la manière dont est abordé le développement durable dans l'établissement, notamment en classe comme tu en as un petit peu parlé tout de suite, ou hors de la classe, est ce que tu considères que ça te permet de t'y intéresser ?

A : Euh oui...

INTERVIEWER : En quoi l'établissement en classe ou hors de la classe, te permet de t'y intéresser ?

A : Par les classes c'est bien parce qu'on en parle avec toute la classe et avec les élèves et les copains.

INTERVIEWER : A quelles occasions vous en parlez ?

A : Euh bah en vie de classe ou alors quand on va faire la géo.

INTERVIEWER : D'accord. Donc c'est surtout en histoire-géo et aussi durant les heures de vie de classe que vous allez en parler.

A : Oui.

INTERVIEWER : Et comment ça se passe au niveau de la distribution de la parole. Ce que je veux dire, c'est est-ce que c'est les élèves qui parlent beaucoup ou alors c'est l'enseignant qui dit des choses et les élèves ne réagissent pas forcément.

A : Bah quand le prof il parle bah les élèves ils osent pas répondre. Je sais pas comment dire... bah en gros ils stressent et ils ont peur de répondre.

INTERVIEWER : Ils ont peur de dire une mauvaise réponse ?

A : Oui.

INTERVIEWER : Parce que quand l'enseignant discute d'un sujet comme le développement durable ils sont pas sûrs d'avoir...

A : Non. Ils sont pas sûr d'avoir une bonne réponse ou une mauvaise réponse.

INTERVIEWER : Donc c'est essentiellement l'enseignant qui parle de ça en cours ?

A : Oui.

INTERVIEWER : Pour quelle raison es-tu devenu un élève éco-délégué ?

A : J'ai voulu être éco-délégué déjà parce que j'aime bien aider la nature et bah voilà.

INTERVIEWER : D'accord. Et est-ce que tu connais les rôles et les missions des éco-délégués ?

A : Euh... pas trop.

INTERVIEWER : Vous n'avez pas eu des interventions justement pour expliquer...

A : Si, il y a eu Soli'Simone.

INTERVIEWER : D'accord. Est-ce que tu peux me parler un petit peu de Soli'Simone ?

A : Bah Soli'Simone c'est une journée... euh je sais pas comment expliquer.

INTERVIEWER : Dit le comme si tu racontais.

A : Bah Soli'Simone c'est une journée éducative pour aider au développement durable.

INTERVIEWER : Et comment ça se passe ? Raconte un peu la journée.

A : Alors dans toutes les classes, par exemple les 6ème, 5ème, 4ème, 3ème ont des activités à faire pour aider le développement durable.

INTERVIEWER : D'accord. Et les activités, est-ce que tu peux être un peu plus précis.

A : Bah il y a euh... il y a des activités comme faire le ramassage des déchets de l'Erdre. Euh... je sais plus... je sais plus les autres.

INTERVIEWER : Ok. C'est pas grave t'inquiète. Euh... comment s'organisent les temps de rencontres entre les éco-délégués ?

A : Comment ça ?

INTERVIEWER : Comment ça se passe ? Où est-ce que ça se passe ? A quel moment ? Combien de fois dans l'année ?

A : Pour moi je crois qu'il y a que deux fois qu'on se voit entre élèves éco-délégués. C'est en salle de permanence le midi.

INTERVIEWER : D'accord. Sur le temps du midi alors ?

A : Oui.

INTERVIEWER : D'accord. Et qui est présent à ces rencontres ?

A : C'est tous les éco-délégués à partir de la 6ème et de la 3ème. Euh et il y a aussi les suppléants qui viennent avec les éco-délégués.

INTERVIEWER : D'accord. Et il y a des adultes aussi ?

A : Oui. Il y a Mme. B., M. R. et d'autres personnes.

INTERVIEWER : Et dans ces réunions est-ce que tu as l'impression que les éco-délégués ont un pouvoir de dire ce qu'ils pensent, de donner leurs idées ou alors c'est plus encore une fois les adultes qui prennent beaucoup la parole ?

A : Bah c'est un peu des deux parce que les enfants peuvent dire ce qu'ils pensent et dire leurs idées et les adultes aussi.

INTERVIEWER : D'accord. Et les prises de décision c'est...

A : Bah des fois les élèves mais souvent plus les adultes.

INTERVIEWER : D'accord. Que penses-tu de l'intérêt d'avoir des éco-délégués dans l'établissement ?

A : Bah au moins les éco-délégués peuvent dire comment faire-ci, faire-ça... des trucs comme ça. Comme à la cantine pour pas mélanger. Je sais pas comment l'expliquer.

INTERVIEWER : Avec tes mots c'est très bien. Et est-ce que tu penses que les éco-délégués, aux yeux des autres élèves, ça a un intérêt pour eux ?

A : Je comprends pas.

INTERVIEWER : Est-ce que tu penses que le fait d'avoir des éco-délégués dans l'établissement, pour les élèves qui ne sont pas éco-délégués, vont voir la chose comme quelque chose de bien ? D'important ? Avec un impact vraiment sur la vie de l'établissement ?

A : Bah oui je pense ça moi.

INTERVIEWER : Pourquoi ?

A : Bah parce que les élèves ils ne font pas attention à ce qu'ils font, ce qu'ils jettent et tout...

INTERVIEWER : Donc les éco-délégués peuvent...

A : Oui.

INTERVIEWER : Très bien. De manière assez générale, on en a parlé tout à l'heure pour les réunions des éco-délégués, mais est-ce que tu penses que les éco-délégués ont un pouvoir pour élaborer les actions et les projets, et les mettre en œuvre ?

A : Bah oui ils ont le pouvoir de faire ça. Après là le premier Soli'Simone c'est les adultes qu'on fait les activités et là pour le deuxième Soli'Simone, les élèves vont aller voir les éco-délégués de leur classe ou des autres classes pour donner des idées. Pour le prochain Soli'Simone.

INTERVIEWER : D'accord. Donc le premier ça partait des adultes qui organisaient toute la journée et le deuxième ce sera l'inverse (oui). Ça partira des élèves, des élèves qui ne sont pas forcément éco-délégués, des élèves de ta classe par exemple (oui). Vous vous allez réunir les idées pour qu'en suite cela soit condensé en quelques idées et que ça remonte jusqu'à la réunion Soli'Simone et qu'après se créer les projets.

A : Oui c'est ça.

INTERVIEWER : D'accord. A quel point tu serais prêt à t'engager et à participer aux projets mis en place par les éco-délégués ? A quelle importance ?

A : Oui je suis prêt à y participer.

INTERVIEWER : A quel point ?

A : Comment ça à quel point ?

INTERVIEWER : Est-ce que tu vas t'y investir, et juste dire « oui, oui je suis d'accord avec ça » ou alors tu vas dire « je suis d'accord et oui je vais participer et mettre en place ça » ?

A : Oui oui c'est ça.

INTERVIEWER : D'accord. Et enfin dernière question. Est-ce que tu penses que les éco-délégués et le développement dans l'établissement t'aident à faire des choix plus responsables dans ta vie de tous les jours ?

A : Bah oui ça m'aide à faire des choix.

INTERVIEWER : Comme quoi par exemple ?

A : Bah... je sais pas parce qu'il y a pleins de trucs.

INTERVIEWER : Par exemple, en quoi pour toi être éco-délégué ou avoir de l'éducation au développement durable dans l'établissement va te permettre d'avoir une attitude plus responsable ?

A : Oui mais je sais pas comment expliquer, même avec mes mots...

INTERVIEWER : Je sais pas si ça va t'aider mais est-ce que tu trouves que le fait d'avoir eu des cours là-dessus ou d'avoir été éco-délégué, t'as fait changer dans ton comportement après ?

A : Euh bah oui être éco-délégué et entendre ce que les gens disent de ça, du développement durable ça m'a aidé à faire des choses. Comme par exemple, faire le triage des déchets.

Transcription de l'entretiens avec la CPE de l'établissement

ENTRETIEN AVEC CLAIRE LA CPE DE L'ETABLISSEMENT – 13 MINUTES ET 44 SECONDES

INTERVIEWER : Alors en trois axes quelles sont vos missions principales au sein de l'établissement ?

CPE : Bah en tant que CPE j'ai une grosse partie sur le fonctionnement de l'établissement en lien avec l'équipe de vie scolaire et donc euh... Conseiller le chef d'établissement sur les mouvements, les entrées, les sorties, la sécurité dans l'établissement. Il y a tout un volet qui après en second axe qui est pour moi le cœur du métier, qui est le suivi des élèves et l'accompagnement individuel. Qui se fait en lien avec les enseignants, le personnel médico-social, la direction et les assistants d'éducation. Et il y a un troisième volet qui concerne l'animation éducative. Donc l'éducation à la citoyenneté, la santé, le développement durable.

INTERVIEWER : D'accord. Justement quelle place occupe l'éducation à la citoyenneté dans la vie scolaire mais aussi dans l'établissement de manière générale ?

CPE : J'ai l'impression que c'est toujours, pour ce qui concerne mes missions hein, parce que c'est un des trois axes quand même, l'animation éducative et l'éducation à la citoyenneté. C'est toujours la partie sur laquelle on grignote, euh... voilà. Comme si elle était moins essentielle euh... ou en tout cas elle est moins urgente et donc euh faute de temps c'est là-dessus qu'on grignote. Par contre, on grignote sur tout ce qui est formel voilà euh... faire des réunions, former les élèves, prendre des temps de concertation, mais par contre elles se saupoudre quand même beaucoup, l'éducation à la citoyenneté... donc elle est là tous les jours quand même.

INTERVIEWER : Ok. Hmm... Quelle place... Donc là on va partir un peu plus sur l'EDD. Quelle place occupe l'EDD au sein de l'établissement ?

CPE : Alors ça reste relativement récent, l'éducation au développement durable donc j'ai peu de recul par rapport à d'autres établissements. Du coup, j'ai l'impression que nous ici, au collège Simone Veil, elle prend une place importante parce que c'est le seul établissement où je la vois prendre une place. Euh... on élit, enfin les élèves élisent des éco-délégués tous les ans, on a pris le parti qu'il y ait un éco-délégué par classe ou deux, selon le nombre de candidat. Euh... pour faciliter la communication, en fait, ils sont à la fois ceux qui remontent les infos et ceux qui les redescendent. Euh... avant la période covid on avait un club développement durable euh... c'était une proposition des éco-délégués mais c'était pas forcément les éco-

délégués qui participaient au club. Et on a l'organisation de deux grosses journées de solidarité qu'on a appelé les Soli'Simone qui là mobilisent beaucoup les éco-délégués et qui sont, c'est des journées qui sont entièrement consacrées au développement durable, dans sa branche solidarité.

INTERVIEWER : D'accord. Hmm... comment percevez-vous l'EDD au sein de l'établissement scolaire ?

CPE : Je suis pas sûre de comprendre.

INTERVIEWER : Alors euh... comment euh... vous considérez la place de l'EDD dans l'établissement. Si...

CPE : Alors c'est un peu ce que je disais tout à l'heure. Ça saupoudre un peu partout. Après de façon formelle euh bah ça place elle est là, elle est dans les élections, dans ces journées à la citoyenneté. Euh ce que je vois aussi c'est qu'il y a beaucoup d'idées, il y a beaucoup de volonté mais que c'est compliqué de mettre en place, de monter les projets, même des idées qui paraissent simples euh... c'est toujours compliqué de les mettre en avant.

INTERVIEWER : Justement c'est dû à quoi cette difficulté ?

CPE : C'est dû parfois aux finances, c'est dû parfois au personnel. Voilà, au fonctionnement et aux moyens humains dont on dispose. Euh... c'est dû parfois au manque de temps, à d'autres choses qui nous paraissent plus urgentes et les journées ne font que 24H donc et 10 au boulot quoi donc...

INTERVIEWER : Hmm. D'accord. Donc au niveau de l'engagement des élèves et des adultes, vous pensez que... enfin quelle importance ils sont engagés selon vous dans l'établissement ?

CPE : Il y a quelques adultes très engagés euh... mais ça reste une minorité. En même temps ça suffit pour impulser et piloter, piloter, voilà piloter la politique. Euh... et après il y a la majorité des adultes qui sont partant pour suivre et faire et prendre du temps pour. Et il y a quelques réfractaires qui trouvent que ça prend trop de temps, sur l'enseignement notamment.

INTERVIEWER : Hmm. Et des élèves ?

CPE : Et les élèves... Alors c'est pas toujours facile de recruter des candidats, enfin mais c'est pas du tout une difficulté. Il y a quelques classes dans lesquelles il n'y a pas du tout de candidat mais je crois que cette année sur 21 divisions, il doit y avoir 3 classes sans candidat. Voilà, je trouve ça pas trop mal. On a rarement plus d'un ou deux candidats mais voilà on en a quand

même un par classe. Et ceux qui sont là du coup, ils sont contents, viennent aux réunions, quand il y a des choses à faire ils font et ça reste des collégiens et... on peut pas faire juste des réunions et leur dire « on se voit dans trois mois » et imaginer que ça aura avancé entre les deux. Ils ont besoin d'être coachés, d'être accompagnés tout le temps.

INTERVIEWER : Hmm.

CPE : Et par contre, après quand, sur les journées de solidarité, qui là, concernent pas spécialement les élèves engagés initialement, on a des retours super positifs, des élèves, des familles. Ils apprécient ces moments-là pour l'énorme majorité.

INTERVIEWER : D'accord. Donc euh... quel est pour vous, l'intérêt en termes d'éducation à la citoyenneté, d'installer justement cette, cette EDD enfin cette éducation au développement durable dans l'établissement ? Quel intérêt ça apporte ?

CPE : Alors, j'ai le sentiment que euh... on... qu'on faisait avant déjà. Avant... je sais plus quand est-ce que c'est arrivé...peut-être 2010 vraiment l'EDD, de façon institutionnelle. Je pense qu'on faisait. Il y a toujours eu des délégués de classe à qui on confiait tout un tas de missions, qui avait trait à la vie au collège, et aujourd'hui c'est le CVC. Et qui avait aussi trait à des actions comme ça de solidarité, pour l'écologie, pour le climat, de sensibilisation, de prévention... J'ai l'impression qu'on a toujours un peu fait et que l'EDD maintenant c'est juste un peu plus formalisée. Voilà. Donc parfois je trouve aussi qu'on a un peu le sentiment que les choses s'empilent quoi. Et oui c'est bien que ce soit formalisé et que ce soit écrit quelque part et ça nous oblige un peu à le faire, quand auparavant par exemple on ne le faisait pas. Mais ça cloisonne aussi l'engagement des élèves. « Toi tu es élu CVC donc tu viens à cette réunion ». « Toi t'es élu... » ... Voilà ça multiplie le nombre d'élève avec des responsabilités dans l'établissement. Et pour parler des CPE par exemple, le CPE on nous attend partout, on nous attend sur la formation des délégués de classe, on nous attend sur l'animation du CVC, on nous attend aussi sur la formation des éco-délégués etc. Moi je suis toute seule pour 600 gamins et heureusement que j'ai des collègues qui s'en sont emparés des éco-délégués parce que clairement je n'aurais pas le temps.

INTERVIEWER : Ok. Et justement les éco-délégués, comment ça s'organise au niveau de leur mise en place et de leurs actions après, qui vont avoir lieu ?

CPE : Donc nous on a pris le parti de faire une élection pour tout, en début d'année là avant la septième semaine, pendant la même séance dans une salle qui est prévue pour, avec des isolements,

avec des urnes. Ils procèdent à l'élection des délégués de classe, d'un ou deux éco-délégués et un ou deux délégués à la vie collégienne. Il y a une sensibilisation qui est faite en amont par les professeurs principaux sur les 3 mandats, un peu différents. Chacun présente sa candidature avant, fait campagne avant et ce jour-là, les élèves élisent leurs représentants. Et ensuite, il y a des réunions collégiales. Donc si on parle des éco-délégués, idéalement sur le papier on s'était dit qu'il faudrait en faire 3 par an. Une en début d'année, une en milieu d'année et une en fin d'année. Alors moi c'est compliqué d'avoir du recul parce que, avec la crise sanitaire tout a été un peu chamboulé. Là on est en décembre et pour l'instant ils ont eu une réunion depuis la rentrée. Principalement pour préparer Soli'Simone en fait.

INTERVIEWER : D'accord. Et... au niveau des actions... enfin comment ils mettent en œuvre les actions qu'ils ont prévues pendant ces réunions.

CPE : Bah mal, ils les mettent mal en œuvre parce qu'ils ont pas trop l'espace pour, ça manque de... déjà il n'y a pas eu de réunion collégiale où on leur dit, « qu'est-ce que vous voulez faire cette année ? ». Alors nous on a pris le parti d'organiser ces deux journées de solidarité et quelque part on les cantonne un peu à ça aussi. Euh... Et pour d'autres choses c'est peut-être plutôt le CVC qui va être utilisé comme une instance consultative et euh... enfin voilà. Si je pense au recyclage par exemple, c'est plutôt avec le CVC finalement qu'on va en parler. Mais voilà ça fait à titre d'exemple plusieurs années que les élèves, et du CVC et des éco-délégués hein, ont évoqué l'envie d'organiser du tri à la restauration scolaire et ça coince pour une raison toute bête. C'est que si on tri les déchets et bien il faut que agents derrière aient différentes poubelles et sortent différentes poubelles à différents jours et ça c'est problématique dans le temps de travail des agents.

INTERVIEWER : D'accord. Hmm... Et enfin dernière question, considérez que les éco-délégués constituent une forme de citoyenneté participative qui contribuent à leur formation citoyenne ?

CPE : Alors ici, pas franchement. Je pense que dans d'autres établissements sans doute. Euh... ici pas franchement parce que justement ce n'est pas vraiment une instance consultative et que... on ne leur a pas laissé trop l'occasion d'être force de propositions. Le CVC me paraît plus l'être. Par contre, le fait d'être éco-délégué ça leur permet quand même d'acquérir un certain nombre de compétences... de savoir prendre en note, de savoir restituer une information qu'on a eu à un groupe classe, de savoir s'exprimer devant un public. Certains ont pu être amenés à contacter eux-mêmes des associations, à être en lien avec des adultes d'associations

pour organiser une collecte de vêtements etc. Donc en ce sens-là, à titre individuel oui en fonction de ce qui s'est présenté etc. Mais telle que c'est organisé chez nous, je n'irais pas jusque-là.

INTERVIEWER : Parce que les éco-délégués là, les réunions ils peuvent en faire en dehors... enfin ça leur est proposé ou pas d'organiser des réunions entre eux uniquement ou d'être à l'initiative des réunions ?

CPE : Non ça ne leur est pas spécialement proposé. Ils pourraient en fait, s'ils le demandaient, ça serait autorisé mais je pense pas que ça leur ait été explicité. En tout cas moi je l'ai pas fait et j'ai jamais entendu personne le faire.

INTERVIEWER : Et au sein des réunions... Vous avez déjà participé ou pas à une réunion ?

CPE : Ouais

INTERVIEWER : Et vous avez le sentiment qu'ils ont le pouvoir d'élaborer des choses d'eux-mêmes ou sans forcément qu'il y ait les adultes qui soient là pour initier ?

CPE : Ouais je pense que c'est possible mais je pense qu'il y a beaucoup d'idées... soit fantasmagoriques, soit euh... qui nécessitent de toute façon, ou des adultes, ou de l'argent pour être amenées au bout. Souvent les collégiens ils ont des idées très ambitieuses et ils ont du mal à penser simple. Donc dans ce sens-là on a toujours un peu l'impression de les brider et de dire « non ça c'est pas possible », « non ça, ça va pas le faire », « ça c'est trop compliqué, pensez plus simple ». Donc souvent ils sont bridés mais pour autant je pense que s'ils étaient un petit peu accompagné au début sur ce qu'il est possible de faire et sur ce qu'il est trop ambitieux de faire, on y arriverait. Après ce que je vois aussi, c'est que notre système là de mettre un éco-délégué par classe ça fait qu'ils se connaissent assez peu entre eux et qu'ils sont pas spécialement copains entre et s'ils le sont c'est que c'est un hasard. Peut-être que dans d'autres organisations où c'est juste un appel aux volontaires, voilà il y a des collèges où tous ceux qui veulent être éco-délégués, ils sont éco-délégués. Et dans ce cas-là ça permet d'avoir un groupe de 5, 6, 8 copains qui se mettent en tant qu'éco-délégués parce qu'ils ont en tête, et du coup ils vont avoir, l'idée de se réunir, ou dans le collège, ou en dehors, il y aura une émulation liée par leur amitié qui n'existe pas nous chez nous dans la formule qu'on a choisie.

Transcription de l'entretiens avec la professeure d'art plastique de l'établissement

ENTRETIEN AVEC GWENDOLINE, LA PROFESSEURE D'ARTS PLASTIQUES DE L'ETABLISSEMENT – 21 MINUTES ET 3 SECONDES

INTERVIEWER : Quelles sont tes missions principales dans l'établissement ?

PROFESSEUR : Je suis enseignante d'arts plastiques et euh... Non je suis aussi, je suis aussi euh, une personne référente sur l'ouverture de l'établissement au niveau Européen et International.

INTERVIEWER : Ok d'accord. Et par rapport aux élèves qu'est-ce que tu considères comme mission principale ?

PROFESSEUR : Bah la première mission c'est l'enseignement artistique et puis voilà.

INTERVIEWER : Ok. Que penses-tu de l'éducation à la citoyenneté dans l'établissement ? Dans l'établissement mais aussi, et plus particulièrement, dans ton propre cours ?

PROFESSEUR : Alors moi je trouve que dans l'établissement c'est assez fort ce qui est fait dans les différentes, dans plusieurs euh... les Soli'Simone par exemple ont plusieurs impacts et tout. Mais les temps qui sont donnés aux élèves pour qu'ils puissent comprendre les choses de notre société et puis peut-être plus après agir éventuellement mais en tout cas mieux comprendre. Dans euh... par exemple aussi les clubs, je pense au club débat par exemple avec M. C... je sais que c'est aussi un élément. Maintenant dans mon cours l'éducation à la citoyenneté, elle se pratique déjà tout le temps, à chaque fois qu'un élève veut parler et qu'il doit se faire écouter. Enfin en tout cas se faire respecter dans ce qu'il veut énoncer. Et puis... Bah tu vois par exemple sur ce type de projet là (affiches sur les violences), c'est une façon de leur permettre de se saisir des thématiques de la société et de voir comment ils sont traversés eux par ces problèmes par ces thèmes et que du coup ils arrivent à en créer des choses à partir de ça.

INTERVIEWER : Ok. Et par rapport aux Soli'Simone est-ce que tu peux m'en dire plus. Sur ce que c'est exactement ?

PROFESSEUR : Alors c'est une journée dans laquelle tous les cours sont banalisés, tous les cours de toutes les classes. Et chaque classe ou des groupes d'élèves de chaque classe rencontrent des intervenants extérieurs, font des activités avec des personnes de l'établissement sur des thématiques environnementales de manière à les sensibiliser à des questions

d'environnement ou de société ou de citoyenneté... De rencontrer des associations de lutte contre l'homophobie, des associations d'aide aux migrants, des associations de... il y a eu une association aussi sur l'éducation aux médias, des choses comme ça.

INTERVIEWER : D'accord. Hormis ces temps forts dans l'année, par rapport à l'EDD est-ce que, enfin que penses-tu de l'éducation au développement durable dans l'établissement ? Et également dans ton cours est-ce que c'est mis en place ?

PROFESSEUR : Alors, l'éducation au développement durable je pense qu'elle est prise en charge d'un point de vue des programmes dans certaines disciplines. Ensuite, il y a quelques années on avait un club développement durable qui faisait des actions tout au long de l'année comme récupérer des bouchons en plastique, des piles, des choses comme ça. Et en fait bah ça repose sur quelques personnes qui n'ont pas un emploi du temps extensible et le fait que l'on est de plus en plus de missions à faire et beh ça fait que du coup on a plus assez de temps pour pouvoir le faire. Donc tout ce qui pouvait être fait hors cours donc sur les clubs, le FSE etc. ça ne venait plus.

INTERVIEWER : Ok. Et euh... en arts plastiques par exemple, c'est plus les autres disciplines qui vont...

PROFESSEUR : Non. Alors par exemple en arts plastiques et en éducation au développement durable, tu vois j'ai mis à disposition des élèves par exemple dans cette étagère là-bas euh... des petits rangements pour pouvoir récupérer. Déjà pour pouvoir trier, récupérer du plastique pour pouvoir le trier, par exemple les souris et les choses comme ça. Mais aussi une mise en commun d'outils. Tu vois par exemple à la fin du cours il y a des gommes qui traînent, des crayons, des choses comme ça. Et du coup c'est un peu comme une « dépanne box » tu vois. Ou finalement les élèves vont pouvoir se dépanner voire même aussi, il y a un espace de réparation. Donc par exemple c'est ça le développement durable ici c'est aussi peut-être réutiliser des... mettre à disposition des choses cassées pour pouvoir réparer. Pour voilà... montrer qu'un crayon peut resservir aussi même s'il est tombé par terre.

INTERVIEWER : Ok, d'accord. Est-ce qu'il y a des liens de fait par rapport au développement durable entre les disciplines ?

PROFESSEUR : Oui sur certains projets. Par exemple là on est avec M..., collègue de technologie, en train de faire un projet artistique, on a un artiste qui vient. Là on réutilise du

bois, on sensibilise les élèves sur la création avec des matières de réemploi, des choses comme ça. Voilà c'est du bois de palettes que M... a récupéré.

INTERVIEWER : D'accord. Euh... justement tout à l'heure tu me parlais un peu plus des personnes qui sont mobilisées, les personnes adultes qui sont mobilisées pour l'EDD. Que penses-tu de l'engagement des adultes dans l'établissement sur cette thématique ?

PROFESSEUR : Bah moi je pense qu'on a vraiment une grande chance dans cet établissement parce que c'est un vrai thème fédérateur. C'est inscrit dans notre projet d'établissement, c'est quelque chose d'extrêmement fort dans notre projet d'établissement. Il y a quand même un grand nombre de personnes qui sont sensibles à cette thématique. Après comme je te l'ai dit, il y a un grand nombre de choses à faire et c'est vrai que c'est dommage qu'on ne puisse pas faire davantage sans s'épuiser complètement quoi. C'est-à-dire qu'on pourrait faire plus encore mais voilà, faute de temps on ne peut pas.

INTERVIEWER : Le manque de temps donc.

PROFESSEUR : Le manque de temps, le manque d'énergie. On est dilué dans des tas de choses à penser, encore plus par ces temps là... c'est compliqué.

INTERVIEWER : Donc là actuellement il n'y a pas beaucoup de personnes adultes à se mobiliser pour l'éducation au développement même si...

PROFESSEUR : Il y en a moins que l'année d'avant je pense.

INTERVIEWER : Ça correspondrait à combien de personne par exemple ?

PROFESSEUR : Bah je sais pas... une dizaine peut-être... qui porte vraiment. Ouais je dirais bien au moins une dizaine de personnes. Ouais peut-être 15, 10... qui s'impliquent vraiment beaucoup ouais peut-être une dizaine.

INTERVIEWER : D'accord.

PROFESSEUR : Ce qui est pas mal !

INTERVIEWER : Maintenant on va plus partir sur les éco-délégués, qui sont récemment arrivés on va dire. Qu'est-ce que toi tu en penses des éco-délégués ?

PROFESSEUR : Bah... moi je trouve que c'est bien qu'il y ait cette instance-là, qu'il y ait cette possibilité d'action. Mais par contre je pense que ce n'est pas assez fort leur rôle. Et ce n'est peut-être pas assez... il n'y a peut-être pas vraiment une place institutionnelle finalement. Le

CVC plus que les éco-délégués. Je sais que quand j'ai été prof principale une année, je suis pas prof principale en règle générale, j'ai 18 classes et une heure par classe donc je refuse de faire ça et une fois j'ai dépanné. Et donc du coup, je sais que cette année-là les éco-délégués, systématiquement à chaque heure de vie de classe je les sollicitais pour qu'ils disent le contenu des réunions des éco-délégués et qu'ils réfléchissent à ce qu'ils pourraient faire en classe. Les éco-délégués normalement ils devraient animer un peu la réflexion sur cette thématique là au sein de leur classe. Ça ils ne le font peut-être pas assez parce qu'ils n'ont peut-être pas l'opportunité, le temps dégagé dans les disciplines pour pouvoir faire ça.

INTERVIEWER : Ok. Et euh.. Est-ce que pour toi cela permet de créer une sorte de citoyenneté participative la mise en place des éco-délégués dans cet établissement ?

PROFESSEUR : Bah ça pourrait...

INTERVIEWER : Mais ça ne l'est pas parce que ... ?

PROFESSEUR : Bah en fait, moi je trouve que ça l'est de moins en moins. Après... par exemple le fait que... Quand on a eu un copil' développement durable qui ne faisait pas que les Soli'Simone mais qui du coup s'occupait du club de développement durable le midi, etc... et bien on a réussi ces années-là, ces deux années-là, on a réussi à avoir une vraie activité avec les éco-délégués qui était assez régulièrement... assez régulièrement sollicités, réunis sur des temps du midi ou sur les heures pour réfléchir à des choses, pour passer des informations etc... et du coup après ils avaient une matière à communiquer à leur classe en heure de vie de classe. Et là j'ai l'impression que ça se fait peut-être moins cette vie entre éco-délégués et du coup bah ça s'épuise en fait. Ça devient un peu comme une fonction qui n'a pas trop de sens.

INTERVIEWER : D'accord et que penses-tu... on a parlé de l'engagement des adultes tout à l'heure. Et que penses-tu de l'engagement des élèves dans l'éducation au développement durable ? Comment tu la perçois ?

PROFESSEUR : Je pense que pour beaucoup, dès l'entrée en 6^{ème}, pour beaucoup c'est une thématique qui est forte. Qui est présente naturellement et on la perd petit à petit, d'année en année. Peut-être aussi parce qu'on ne permet pas aux enfants de développer leurs propres projets. Euh... les Soli'Simone 1 c'est bien parce que c'est nous qui montrons, qui apportons, etc... Mais je pense qu'au départ, le rôle des éco-délégués c'est avant tout de porter des projets d'élèves et donc du coup c'est pour ça que le Soli'Simone 2 est important. Et qu'il faut

absolument le faire et ça apportera plus de poids aussi aux éco-délégués de pouvoir animer ça mais par contre il faut qu'ils se réunissent les éco-délégués, régulièrement.

INTERVIEWER : Parce que là t'as l'impression que c'est plus les adultes au final qui vont porter les projets par rapport à ça, que les élèves ?

PROFESSEUR : Hum. Et comme il n'y a pas de création réelle de groupe éco-délégués forte. Comme par exemple des fois ça peut se faire la création de stage d'intégration, enfin pas de stage d'intégration mais tu vois, la création d'un groupe de réflexion etc... Bah du coup les élèves sont là pour enregistrer les choses des adultes et puis pour les redonner. Mais pas pour vraiment être source d'action. Mais du coup c'est ça, le Soli'Simone va être compliqué si on n'essaye pas de mettre en place cette vie d'un groupe d'éco-délégués. Et d'ailleurs c'est très étrange qu'il y ait de plus en plus de classes qui n'ont pas d'éco-délégué dont les élèves refusent de se présenter pour cette raison.

INTERVIEWER : Et ça t'expliquerait ça pour... ces raisons-là ?

PROFESSEUR : Bah déjà c'est vrai qu'il y a le côté plus individualiste de certaines classes mais pas que. Je pense qu'effectivement si ce n'est pas clairement compris par les élèves ce que c'est les éco-délégués et quelle liberté, enfin pas quelle liberté mais quel pouvoir ils ont bah... ils ont pas forcément envie d'être des mégaphones de paroles d'adultes hein... et ça se comprend.

INTERVIEWER : Est-ce que tu penses que ce qui est mis en place là, que ce soit les éco-délégués ou de manière plus globale pour l'ensemble des élèves comme les Soli'Simone, ont un impact sur leur formation de citoyen ?

PROFESSEUR : Oh bah ça je pense que oui. Je pense que ces Soli'Simone ont un gros impact sur la compréhension, sur le lien qu'ils peuvent faire avec la vie quoi. Ils sortent de leur cercle familial, d'habitudes etc... Ils se confrontent à d'autres questionnements et d'autres personnes que nous. Et ça franchement je trouve ça important effectivement, c'est une des façons vraiment intéressantes de les ouvrir sur leur environnement.

Suite entretien (moins formel)

INTERVIEWER : Mais il y a quelque chose qui me questionne un peu dans l'établissement. C'est qu'on est dans un écoquartier, l'établissement est plutôt récent donc il est fait avec des matériaux qui correspondent à ça, à l'écologie mais en même temps quand on voit au niveau du self, l'alimentation c'est pas...

PROFESSEUR : Bah oui mais si tu veux... c'est exactement le même problème que pour les profs.

INTERVIEWER : C'est le manque de temps, de moyens ?

PROFESSEUR : Et puis bah l'intérêt de certains. Il y a des collègues qui ne rentrent pas dans ça. Tu vois on est 10-15 à porter ces choses, ces thèmes mais c'est pas la totalité. Et il y en a qui rament dans le sens inverse, il y en a qui disent « oh bah non moi ça m'embête de faire rater des cours à des élèves parce que ma discipline est vraiment très importante ».

INTERVIEWER : Oui parce qu'il y a le programme à boucler...

PROFESSEUR : Alors qu'ils ne comprennent pas l'intérêt de former un jeune, enfin de former à la vie quoi, en tant que citoyen. Que certes les mathématiques ou je ne sais quelles autres disciplines sont importantes mais c'est tellement mieux si l'on a des citoyens éclairés et ouverts quoi. Mais voilà... et c'est pareil pour le self.

INTERVIEWER : Parce qu'il n'y a pas de tri non plus.

PROFESSUR : Le tri va se mettre en place mais c'est extrêmement long, on essaye d'y travailler depuis 5 ans. C'est depuis l'ouverture. C'est quand même aberrant, on a trois bacs qui sont prêts avec des couvercles dessus, on a qu'une envie c'est de trier, tout le monde fait le tri à la maison. Pourquoi est-ce qu'ici on ne peut pas trier ? C'est un scandale. Mais ce sont des problèmes humains, il n'y a peut-être pas assez de personnel ou ils sont tellement contraints dans leur travail qu'ils n'ont peut-être pas le temps de s'en occuper, de prendre les déchets, de les peser, de les mettre à côté, de les traiter quoi. Et c'est pareil pour le compost. Moi je voulais faire un jardin pour le club jardin.

INTERVIEWER : Ouais. Et il y a largement l'espace.

PROFESSEUR : Oui et c'était prévu de faire ça. J'ai même fait acheter une cuve pour récupérer de l'eau de pluie, de quoi faire une petite marre pédagogique. Mais en fait tout seul c'est compliqué de mettre en place et puis après quand ça... quand ça bloque, ça bloque. Il y a des collègues qui bloquent aussi en dessous.

INTERVIEWER : Ok.

PROFESSEUR : Donc voilà tu peux pas faire tout comme tu voudrais quoi.

Transcription de l'entretiens avec une professeure d'histoire-géographie et d'éducation morale et civique de l'établissement

ENTRETIEN AVEC LOUISE, UNE PROFESSEURE D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE ET D'EDUCATION MORALE ET CIVIQUE DE L'ETABLISSEMENT – 19 MINUTES ET 42 SECONDES

INTERVIEWER : Donc comme première question, question assez simple. Quelles sont tes missions principales ? Présente-toi rapidement.

PROFESSEUR : Du coup je suis professeur d'histoire géographie en 6^{ème} et en 5^{ème} et je suis professeur aussi principale en classe de 5^{ème}.

INTERVIEWER : Ok.

Donc, je... pardon je suis incomplète. Histoire géographie et enseignement moral et civique. C'est les trois matières que j'enseigne.

INTERVIEWER : Et selon toi, quelles sont tes missions principales en tant qu'enseignante ?

PROFESSEUR : Alors en tant qu'enseignante d'histoire géographie on est... mes missions principales c'est effectivement déjà d'éveiller les élèves au monde, ce qui est quand même particulier pour l'histoire géographie. D'éduquer à un comportement dans la vie en société, ce qu'on va appeler citoyenneté. Par l'EMC on éduque beaucoup à un comportement pour permettre la vie en société. Et toutes les thématiques qui traversent l'histoire et la géographie c'est des thématiques qui font réfléchir. Et l'autre mission que je peux avoir tendance à mettre, enfin que j'aimerais bien mettre en premier aussi, c'est aussi transmettre des connaissances qui permettent de comprendre, de réfléchir, de se poser des questions et de... d'appeler les comportements pour cette vie en société et de devenir un peu acteur aussi. Moi, les thématiques que l'on aborde en histoire-géo et en EMC sont vraiment des thématiques qui peuvent vraiment leur donner envie d'agir dans le monde quoi. D'agir pour un monde meilleur, d'agir dans leur ville en tant que citoyen.

INTERVIEWER : Hum. Donc du coup.

PROFESSEUR : Enfin je trouve que c'est la meilleure matière.

INTERVIEWER : Donc tu vas peut-être te répéter un peu mais la deuxième question parlait sur la citoyenneté justement, l'éducation à la citoyenneté. Et qu'est-ce que tu peux dire par rapport à ça ? Que ça soit donc dans ton cours dont on a déjà un peu parlé. Mais aussi de manière

générale, dans l'établissement qu'est-ce que tu ressens par rapport à l'éducation à la citoyenneté ?

PROFESSEUR : Alors je trouve que le mot éducation à la citoyenneté ça veut pas dire grand-chose, déjà. Euh parce qu'en fait être citoyen, il y a plein de définitions d'être citoyen. Être citoyen c'est un concept bien particulier, propre à un Etat ou... Ouais propre à un Etat et au fonctionnement d'un Etat. Un citoyen en France, c'est quelqu'un de 18 ans qui vote. Donc c'est quoi être citoyen ? En fait être citoyen c'est vivre dans la cité, cité en tant que communauté humaine établie sur un territoire. Et donc moi en tant qu'enseignante, par l'étude de l'histoire on comprend comment les sociétés ont vécu, on voit les erreurs, on voit ce qui n'est pas à reproduire. Donc le but c'est d'être en capacité et de voir dans notre monde d'aujourd'hui, dans les décisions politiques ce qui permet de vivre en commun et qui permet l'épanouissement de chacun. Donc ça c'est vraiment le but de l'histoire. Et après que dans leurs décisions, les jeunes, et dans leurs engagements futurs, aient envie d'éviter les erreurs et aussi de construire en fait. Donc pour moi c'est vraiment participer au bien commun à pleins d'échelles, à l'échelle de mon quartier, à l'échelle de mon collège, à l'échelle de ma ville, à l'échelle de mon quartier, à l'échelle de mon pays et à l'échelle du monde en fait. La géographie permet vraiment de voir les situations, de pleins de situations différentes en fait. Comment les hommes vivent dans le monde ? Quel est leur rapport aux ressources etc... ? Et de comprendre le monde d'aujourd'hui et de positionner les élèves dans « je ne suis pas tout seul dans le monde ». Et si je veux que mes arrières petit-enfants puissent encore vivre sur cette terre et vivent tous les bienfaits de cette terre. Si je veux que dans les pays en développement où il y a peu de ressources, les hommes puissent vivre de mieux en mieux etc.... quels comportements j'adopte ? Donc en fait l'éducation à la citoyenneté telle que moi je la définis, elle est présente dans ces matières. En EMC, elle est... c'est vraiment sur le fonctionnement de la société et donc le but c'est vraiment d'éduquer à la citoyenneté mais je trouve que c'est une matière où ce n'est pas forcément évident de donner du concret. Donc moi j'utilise, je ne fais pas beaucoup de chapitres d'EMC alors que si j'étais en 3^{ème} il faudrait que j'en fasse vraiment parce qu'ils ont quelques questions au brevet. Mais dans tous les chapitres d'histoire-géo, j'essaye de faire le parallèle avec aujourd'hui et qu'est-ce que cela implique dans mon rapport au monde. Voilà. Là je sors d'un cours sur l'alimentation, donc « nourrir les hommes » et on a vu le type d'agriculture qu'on avait mis en place dans nos sociétés développées donc l'agriculture intensive, commerciales etc... On a vu les méfaits, les prises de conscience qu'il y a eu et en fait j'avais devant des élèves qui en fait étaient en train de prendre conscience que la manière dont on va acheter, dont

on va se nourrir, donc c'est-à-dire de l'achat à la consommation, peut vraiment influencer sur le monde de manière générale. Et ils ont vu aussi bah comment on se nourrit au Mali et qu'il y a à la fois quelque chose de plus sain mais en même temps qu'il y a une insuffisance. Donc voilà. Rien que dans un chapitre de géographie il y a le « moi et le monde », « moi dans le monde ». Donc j'espère que dans leurs comportements il y a quelque chose qui va évoluer, qu'ils vont voir aussi les initiatives qu'il y a, en France, en Europe pour pouvoir aider, améliorer les choses.

INTERVIEWER : Et ta vision dans l'établissement de l'éducation à la citoyenneté ?

PROFESSEUR : Et bah en fait, le vivre ensemble est au cœur du règlement intérieur. Le premier chapitre que l'on fait en 6^{ème} c'est le vivre ensemble en 6^{ème}. Pour le vivre ensemble il y a des outils, c'est des règles, c'est donc un règlement intérieur. Enfin non, déjà on parle de la notion de droit. Au collège, j'ai des droits en tant qu'enfant donc pour que tous ces droits soient respectés pour chacun, il faut des règles. Donc le règlement c'est un outil, le respect c'est un autre outil, la laïcité est un outil qui permet le vivre ensemble. Donc c'est le premier bain dans lequel on est et donc on voit bien qu'on passe notre temps à régler le vivre ensemble. On règle aussi pleins de souffrances particulières enfin individuelle. Mais on passe aussi notre temps à régler du vivre ensemble, à leur apprendre du vivre ensemble. Donc que ce soit par les limites, même par la sanction hein. La sanction marque un stop qui va empêcher le vivre ensemble donc pour moi tout est vraiment orienté vers ça. Un élève qui fait du bruit en cours, en fait faire du bruit ce n'est pas grave, c'est qu'il empêche l'autre d'avoir son droit à l'enseignement. Donc je trouve que l'on est en permanence, qu'on vit dans des vases clos dans des conditions qui sont les conditions de l'enseignement, c'est en permanence de l'éducation à la citoyenneté. Et après, il y a des initiatives citoyennes comme nettoyer le quartier, des trucs comme ça. Je pense qu'il y en avait plus avant le covid. Des initiatives citoyennes, j'ai une collègue en éducation musicale, ils allaient chanter à la maison de retraite avec les personnes âgées. Ça c'est une initiative citoyenne extraordinaire parce que ça ouvre un peu à ce qui se passe au collège. Voilà, je pense que le covid a pas mal limité les choses mais que le collège est un des lieux à cette ouverture.

INTERVIEWER : Et quelle place occupe l'EDD au sein de l'établissement selon toi ?

PROFESSEUR : Alors d'éducation au développement durable. Déjà dans mon enseignement ? c'est particulièrement...

INTERVIEWER : Euh dans le collège en général

PROFESSEUR : Dans le collège en général...

INTERVIEWER : Dans le collège en général ça comprend pas forcément ton enseignement mais tu peux aussi.

PROFESSEUR : Parce que en fait, c'est quand même, le développement durable c'est quand même le sujet de géographie qui traverse tout le programme depuis la 6^{ème} mais même à l'école primaire. Même quand on va travailler la métropole en terminale on va questionner la durabilité de ce système où les métropoles sont hyper importantes. Donc en fait, tout le programme de géographie est tendu vers : est ce que ce monde peut continuer de vivre à ce rythme-là ? Comment faire pour qu'il y ait un développement qui permette : et aux hommes de bien vivre, un développement social ? et un développement qui permette d'améliorer les conditions de vie, donc développement économique, tout en préservant l'environnement, tout en gardant aussi les particularités culturelles. Parce qu'en fait aujourd'hui ce qu'on... c'est qu'il y a une espèce d'uniformisation du monde qui écrase toutes les particularités culturelles. Donc tout le programme de géographie est porté à ça. Enfin non mais c'est mon meilleur outil pour faire réfléchir les gens. Le développement durable c'est un outil pour faire de la géographie et c'est l'outil majeur je trouve. Puisque le but c'est de questionner le monde et d'adopter un comportement qui soit le plus citoyen. Donc il y a un lien effectivement développement durable et citoyenneté. Et la géographie permet aussi de sortir aussi de sortir d'une fausse idée qu'ils ont qui est de ne pas jeter les papiers par terre. Ce n'est pas que ça, le développement durable c'est un développement intégral, qui soit humain, social, écologique, et euh économique et pardon culturel. Ensuite dans mon établissement, je pense que comme ils sont plus grands, on essaye de donner un peu plus corps à des idées qu'ils ont. Ils ont l'idée du recyclage parce qu'on leur a dit depuis qu'ils sont petits de mettre une poubelle bleue et une poubelle jaune à l'école, ce qu'ils ne font pas à la maison. Mais du coup dans l'établissement ça prend plus corps. On a eu cette initiative de Soli'Simone. On a eu aussi, donc en ce moment c'est peut-être moins efficace, de recyclage de papier, de récupération de stylos vides etc.... En fait, c'est vraiment le collège, le lieu où l'on peut les éveiller à ça, le recyclage de pile et tout ça. Tout s'est arrêté avec le covid malheureusement mais le but des éco-délégués serait justement d'être à l'initiative de ces éléments-là. Maintenant on trainasse un peu parce qu'une année on a été embêté par les confinements, les machins, etc... Soli'Simone le but c'était vraiment d'éveiller à un développement plus durable, à un monde plus juste. Enfin à des initiatives qui favorisent à un monde plus juste, plus de partage, plus d'accueil à un monde de différence et plus de

préservation à l'environnement. Donc ça c'est des actions concrètes ou des sensibilisations qui leur permettent eux-mêmes d'adopter des comportements plus humains.

INTERVIEWER : Et les éco-délégués est-ce que... enfin t'en penses quoi de cette arrivée-là ?

PROFESSEUR : Je pense que c'est une très bonne idée mais je pense qu'aujourd'hui c'est un peu une coquille vide. Parce que justement il faut en fait qu'il y ait un... il faut qu'il y ait une équipe pilote qui manage ces éco-délégués pour leur apprendre à être à l'initiative et aujourd'hui c'est un peu une coquille vide. Et voilà, on n'a pas cette équipe pilote. Alors il y a eu un peu mais là je pense qu'on est un peu cassé parce que les initiatives ont été arrêtées. Mais les premières années du collège effectivement, moi quand je suis arrivée, les éco-délégués avaient été à l'initiative de plusieurs bacs de récupération et là les éco-délégués on a comme projet que cela eux qui soient à l'initiative de Soli'Simone 2. C'est-à-dire que maintenant qu'ils ont été sensibilisés, que chaque classe fasse une action pour un développement plus durable que ce soit dans le domaine social, environnemental, culturel... ça peut être aussi pour découvrir d'autres cultures etc.... Economique ça va être plus compliqué mais il y en a d'autres qui s'en occupent très bien. Mais donc le but c'est que les éco-délégués deviennent moteurs là-dessus. Et donc il faut qu'on s'y mette parce que pour le moment Soli'Simone 2 n'a jamais eu lieu donc voilà.

INTERVIEWER : Ok. Et l'engagement des adultes dans l'établissement dans l'éducation au développement durable et particulièrement avec les éco-délégués, t'en penses quoi ?

PROFESSEUR : Je pense que j'ai 2 collègues qui sont très sensibles à ça. En fait, j'ai pleins de collègues qui sont très sensibles à ça et il y en a qui ont des initiatives. Mais on est souvent limités par les moyens techniques en fait. Au self on est limité, on est bloqué. Alors tout ce qu'on a voulu mettre en place, alors une collègue de SVT de Soli'Simone qui avait mis en place des tas de trucs par rapport au gaspillage, par rapport au recyclage, par rapport à la récupération etc... et ça n'a pas pu se poursuivre. Là on n'a plus personne pour ramasser les papiers etc.... Donc avec la collègue d'histoire on a un peu laissé tomber. Alors il faut qu'on trouve un truc mais c'est payant et en fait ça demande vachement de temps et d'énergie et on en n'a pas forcément et c'est vrai. Alors, après est-ce que ça serait pas intéressant qu'il y ait un prof qui ait une enveloppe là-dessus, enfin sur l'éducation au développement durable, pour pouvoir effectivement prendre du temps. En tout cas moi j'ai porté le projet Soli'Simone deux années de suite et ça m'a pris mes quatre mois de rentrée quoi. Mes trois mois de rentrée à plein temps et c'est pas grave parce que je suis très heureuse de le faire mais c'est vrai que là après, je sens

un espèce de mou qui fait que je me suis pas encore tout à fait mise dans la suite là. Il faudrait y penser parce qu'on est fin février.

INTERVIEWER : Ok.

PROFESSEUR : Donc pour l'instant c'est un peu une coquille vide, elle pourrait être carrément améliorée et carrément plus concrète.

INTERVIEWER : Et est-ce que tu penses que cela a un impact, justement Soli'Simone ou tout ce qui est mis en place, sur les élèves ? Dans leur citoyenneté et dans leur citoyenneté participative ? Puisqu'on demande chez les élèves, dans les établissements scolaires, vraiment qu'il y ait une participation des élèves et l'écologie c'est l'occasion. Mais est-ce que c'est vraiment mis en place et est-ce que ça a vraiment un impact sur l'ensemble des élèves ?

PROFESSEUR : Non ça a un impact sur une toute petite, petite, petite minorité, qui est une minorité engagée. Mais comme dans une ville c'est une minorité qui est engagée. Comme dans le bénévolat, je sais pas si on compte le nombre de gens qui font du bénévolat en France mais je pense que c'est malheureusement une minorité. Mais après ce qu'il faut se dire, c'est qu'il y a des familles qui vont être très portées vers ça, des milieux sociaux qui vont être très portés vers ça et d'autres milieux dans lesquels ils ne vont être pas du tout porté à ça. Et donc de temps en temps, il peut y avoir effectivement des catégories sociales qui vont être sensibilisées et avoir envie de s'engager donc ça a une petite portée. Là où je trouve qu'il peut y avoir une super portée, c'est que... ça a un impact très fort sur l'estime de soi. C'est-à-dire que quelqu'un qui va faire une action, enfin les jeunes dès qu'ils s'engagent dans quelque chose, ils gagnent en estime d'eux même. Donc je pense que cela peut avoir une portée très forte mais il faudrait que cela puisse être un peu plus large etc. Et ça ils l'expérimenteront quand on pourra faire des actions de solidarité. Pour l'instant il y a 0 action de solidarité sur le collège. Voilà, on en parle depuis que je suis là parce que je viens d'établissement où j'en avais et je trouve ça vraiment dommage parce que c'est vraiment l'occasion pour les élèves se vivre, enfin de sentir qu'on est capable de faire le bien et pour un ado qui a toujours l'impression d'être un moins que rien...

INTERVIEWER : Et juste une dernière question. Alors je vais revenir un peu en arrière. Mais est-ce que entre les différentes disciplines, parce que l'« éducation à », enfin tout ce qui est « éducation à », normalement c'est censé faire des liens entre les disciplines et est-ce que c'est le cas ? Ou alors est-ce que ça reste un peu cloisonné, chacun fait avec sa matière ?

PROFESSEUR : En fait, moi c'est avec la SVT et la physique et avec la techno aussi parce qu'il travaille sur l'habitat. Maintenant on est un peu tous cloisonné dans notre matière mais moi je fais les ponts directement avec eux. Je leur dis « je sais que vous avez vu ça en techno », « je sais que vous avez vu ça en SVT » ... donc ou les élèves le font eux-mêmes et ça c'est intéressant comme par exemple les énergies renouvelables, les sources d'énergie renouvelable, les sources d'énergie fossile ils l'avaient vu en techno je crois. Et le nucléaire, la source d'énergie nucléaire a été vue en physique donc on a pu... Mais j'ai fait des ponts en fait. Mais on ne prépare pas ensemble ça. Mais oui, mais après c'est pareil, c'est un temps colossal que moi je ne trouve pas dans mon métier de prof. Mais c'est une belle idée, un peu utopique.

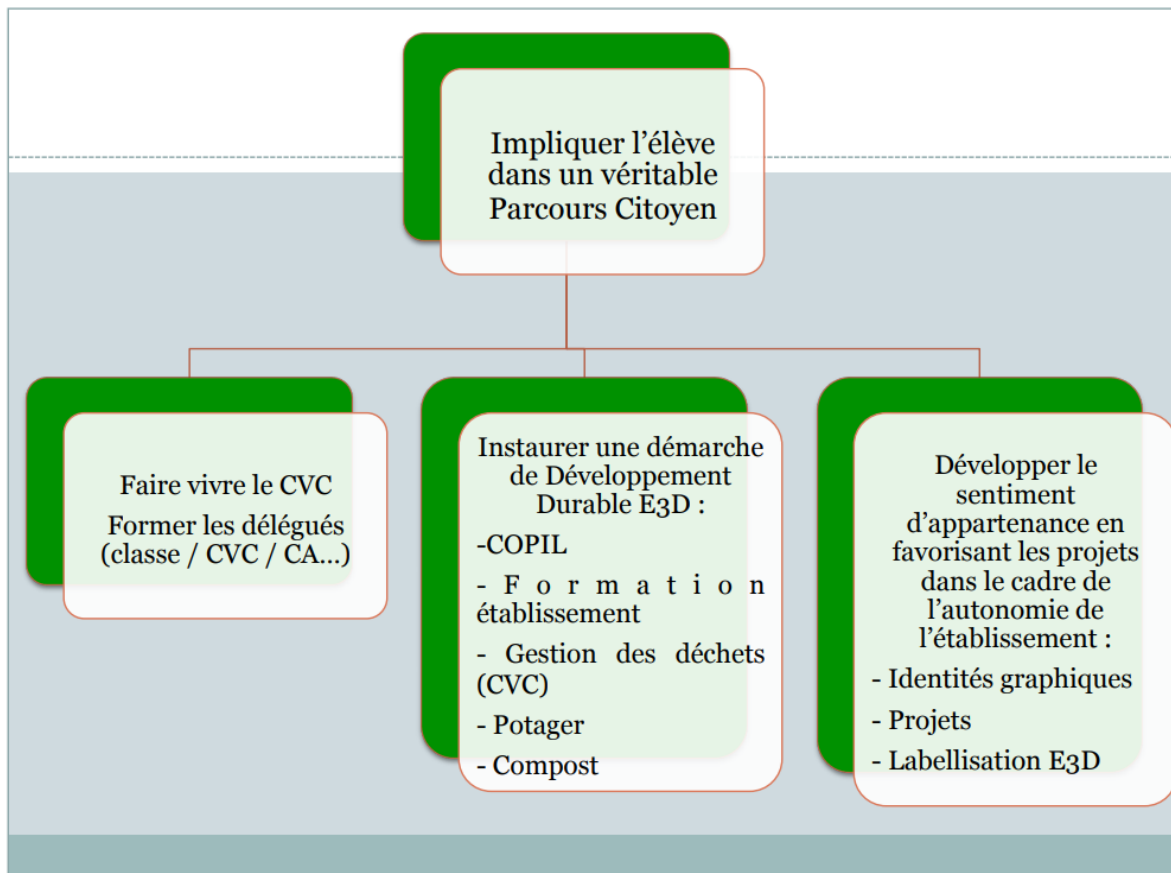
INTERVIEWER : Et à l'intérieur des cours, comment ça se passe ? La pédagogie qui est utilisée ? C'est plutôt quelque chose où tu parles essentiellement et ils écoutent ?

PROFESSEUR : On est en cours dialogué. On est beaucoup en cours dialogué parce qu'ils ont pratiquement toujours un travail à faire à la maison. Une étude qui les met dans la dynamique des notions et concepts que l'on va étudier et donc ensemble on corrige ça. Donc on est en cours dialogué pour enrichir, où eux m'apportent les réponses aux questions et j'enrichie un peu, je pose une autre question qui fait qu'il y a des réactions.

INTERVIEWER : Est-ce qu'il y a une sorte de débat ou pas ? Est-ce que cela peut aller en débat ?

PROFESSEUR : Très souvent en géographie ça va en débat, très souvent. C'est hyper intéressant du coup. Moins avec les 6^{èmes} mais avec les 5^{èmes} ça démarre bien et je trouve ça passionnant mais c'est parce que moi je trouve une matière qui soulève justement toutes ces questions et du coup le rapport au monde. Donc on est vraiment pour moi dans l'éveil, dans le rapport au monde donc c'est l'éducation à la citoyenneté.

Annexe 3 : Extrait du projet d'établissement



Annexe 4 : Affiche de la première journée Soli'Simone de novembre 2021



Résumé : Le contexte mondial actuel est traversé par de nombreuses crises (crise écologique, crise migratoire, crise sanitaire, guerres...) qui questionnent les piliers du développement durable (économique, environnemental, social, culturel). C'est pourquoi, au cours des trois dernières décennies, le développement durable ne cesse de prendre de l'importance dans nos sociétés et suscite de plus en plus de préoccupations parmi la population mondiale et notamment les jeunes générations. L'École, qui est le lieu privilégié pour former le citoyen de demain, a pris en considération ces nouveaux enjeux sociétaux en instaurant l'éducation au développement durable (EDD) dès 2004 dans son curriculum et l'a progressivement renforcée d'année en année jusqu'à l'introduction des éco-délégués en 2019. Toutefois, si l'EDD et les éco-délégués apparaissent comme une approche pédagogique et éducative innovante pour participer à la formation d'un futur citoyen éclairé, autonome et responsable qui se soucie du vivre ensemble pour un monde durable, leur mise en place doit faire face à plusieurs freins. Dès lors, dans quelle mesure le personnel pédagogique et éducatif ainsi que les élèves peuvent permettre la mise en œuvre d'une EDD et l'installation d'éco-délégués, qui doit à la fois répondre aux injonctions de l'éducation nationale en faisant adhérer les élèves à des devoirs de citoyen, tout en permettant aux élèves d'être acteurs de leur formation citoyenne par la prise d'initiatives et de responsabilités ? Il s'agira donc de mesurer la place qu'occupe l'EDD et plus particulièrement les éco-délégués dans la formation à une citoyenneté participative des élèves et d'en faire émerger certaines limites.

Mots-clés : Education au développement durable – éco-délégués – formation citoyenneté participative – citoyen

Summary : The current global context is marked by numerous crises (ecological crisis, migratory crisis, health crisis, wars, etc.) that call into question the pillars of sustainable development (economic, environmental, social and cultural). This is why, over the last three decades, sustainable development has become increasingly important in our societies and has raised more and more concerns among the world's population, especially among the younger generations. The school, which is the privileged place to train tomorrow's citizens, has taken these new societal challenges into consideration by introducing education for sustainable development (ESD) into its curriculum as early as 2004 and has progressively strengthened it from year to year until the introduction of eco-delegates in 2019. However, if ESD and eco-delegates appear to be an innovative pedagogical and educational approach to participate in the training of a future enlightened, autonomous and responsible citizen who cares about living together for a sustainable world, their installation must face several obstacles. Therefore, to what extent can the pedagogical and educational staff as well as the pupils enable the implementation of an ESD and the installation of eco-delegates, which must both respond to the injunctions of the national education system by making the pupils adhere to their duties as citizens, while allowing the pupils to be actors in their civic training by taking initiatives and responsibilities? It will therefore be a question of measuring the place occupied by ESD and more particularly by the eco-delegates in the training of pupils in participative citizenship and to bring out certain limits.

Keywords : Education for sustainable development - eco-delegates - participative citizenship training - citizen