

**L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE DANS UN LYCÉE
PROFESSIONNEL FRANÇAIS EN DÉMARCHE D'AGENDA 21. IDENTIFICATION
D'OBSTACLES A PARTIR DU DISCOURS D'ÉLÈVES ECO-DELEGUES**

Nicole Lebatteux*, Alain Legardez**

* Université de Provence et UMR CEPERC
Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie d'Aix-Marseille
2, Avenue Jules Isaac
13626 Aix-en-Provence Cedex 1
n.lebatteux@aix-mrs.iufm.fr

** Université de Provence et UMR ADEF
Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie d'Aix-Marseille
2, Avenue Jules Isaac
13626 Aix-en-Provence Cedex 1
a.legardez@aix-mrs.iufm.fr

Mots-clés : éducation au développement durable, questions socialement vives, agenda 21, lycée professionnel, obstacles aux apprentissages

Résumé. Depuis 2007, l'éducation au développement durable (EDD) est entrée dans une phase de généralisation dans le système éducatif français pour permettre au citoyen d'intégrer des valeurs fondamentales liées à la responsabilité individuelle et collective et à la solidarité. Cette communication vise à questionner la faisabilité et l'efficacité de l'introduction de cette question vive dans un lycée professionnel en démarche d'Agenda 21 en prenant appui sur une grille d'analyse de « questions socialement vives » en contexte scolaire. A partir du discours d'élèves éco-délégués, nous tenterons d'identifier des obstacles à une démarche spécifique et contextualisée d'EDD et nous discuterons de l'influence du contexte sur le fait que la question socialement vive du développement durable dans la société ne reste que potentiellement vive dans l'école, en dehors des élèves les plus directement impliqués.

1. Introduction

L'éducation au développement durable (EDD) qui se développe rapidement dans les différents niveaux d'enseignement en France comme ailleurs, peut-elle limiter ses objectifs à une sensibilisation aux « petits gestes » pour l'environnement ? De nombreux travaux sont menés au niveau international, notamment sur des études de cas en liaison avec des problématiques globales de recherche. C'est ainsi que, dans le cadre de notre équipe de recherche « Ecole, Contextes et Didactiques » de l'UMR ADEF (« Apprentissages, Didactiques, Evaluation, Formation ») et en nous appuyant sur une problématique théorique globale et une méthodologie spécifique, nous menons une étude de terrain dans un établissement de l'enseignement secondaire professionnel engagé dans une expérience d'EDD originale avec des enseignantes qui collaborent à nos recherches dans le cadre d'une équipe pluricatégorielle (enseignants de terrain et enseignants-chercheurs). Les premiers résultats de cette étude permettent de repérer des obstacles (anticipés ou non). Ce repérage peut, notamment, permettre ensuite de discuter avec les acteurs pour redéfinir les objectifs, de co-élaborer des appuis pour mettre en œuvre des stratégies potentiellement plus efficaces et d'en évaluer les résultats.

2. Cadre théorique et problématique

Nos travaux sur des questions de développement durable (DD) s'appuient d'une définition large de la notion et sur des problématiques en termes de « questions socialement vives » (QSV), ainsi que de « co-construction de savoirs » et de « contextualisations ».

2.1 Questions de définitions

2.1.1 Une définition du développement durable

La définition restreinte du DD de G.H. Brundtland (1987) : « *répondre aux besoins présents sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire les leurs* » peut être complétée par une définition plus large comme : « *un mode de fonctionnement des communautés humaines qui concilie à la fois la production de richesses (l'économie), la lutte contre les inégalités et la pauvreté (le social), la préservation des milieux naturels (l'environnement), le présent (solidarité entre riches et pauvres) mais aussi l'avenir (préserver la terre pour les générations futures)* » (Brunel, 2004) qui ajoute une dimension éthique aux problèmes liés au DD.

2.1.2 Les questions liées au DD sont-elles des QSV pour l'enseignement et la formation ?

Nous faisons l'hypothèse que de nombreuses questions liées à l'éducation au développement durable (EDD) relèvent (au moins partiellement) du domaine des « questions socialement vives pour l'enseignement et la formation » (Legardez & Simonneaux, 2006) :

- Ces questions, le plus souvent centrées sur l'environnement, font l'objet de débats et de polémiques dans nos sociétés : des questions comme celle des changements climatiques, de la disparition des forêts, des pollutions ... sont désormais objet de discussions à tous les niveaux de nos sociétés et elles sont quotidiennement avivées par les médias.
- Ces questions font également débat et suscitent des controverses dans toutes les disciplines et pratiques de référence, aussi bien dans les sciences de la nature que dans les sciences humaines et sociales, ainsi que dans des pratiques professionnelles, sociales et politiques. C'est par exemple le cas des polémiques autour des causes du réchauffement climatique, des OGM ...
- Les questions liées au DD étant doublement socialement vives dans la société et dans les références, nous faisons l'hypothèse qu'elles sont « potentiellement vives » dans l'enseignement et la formation. Elles posent alors des problèmes partiellement spécifiques aux formateurs qui entraînent des « *risques d'enseigner et d'apprendre* ». Risque d'enseigner ou de former sur une question trop chaude, mais avec dérive possible vers une neutralisation sans problématisation ni sens. Risque d'apprendre ou de se former sur une question trop impliquante, mais avec son envers : la perte de sens et donc du désir d'apprendre. Risque alors du refus de se former sur des questions de DD et sa conséquence : la perte de possibilités d'action sur son environnement.

On peut encore souligner l'importance des représentations sociales des acteurs (Lebatteux, 2005 ; Legardez & Lebatteux, 2002) qui vont interférer avec les savoirs d'autres natures (savoirs scientifiques, savoirs experts, savoirs scolaires) et préciser que leur prise en compte pourrait être le gage d'apprentissages réussis, capables de modifier les systèmes de représentations-connaissances et les pratiques sociales, - ici relatives aux relations avec les environnements -, à la condition de prendre en compte des obstacles aux apprentissages que l'étude de ces représentations pourraient révéler.

2.2 Quelques hypothèses

2.2.1 La co-construction de savoirs pour l'action

La « co-construction de savoirs », ici sur des QSV, est postulée comme étant une méthode efficace pour amener à une modification profonde et durable du système de représentations-connaissances et, potentiellement, à des modifications des pratiques. Les résultats attendus sont la co-construction de savoirs critiques sur des questions de société, ici de questions liées aux relations des hommes à leurs environnements.

Des processus de co-constructions de savoirs sont mis en œuvre dans la perspective de « l'agir communicationnel » d'Habermas (1987) où science, éthique et pratique sont consubstantielles ; ils peuvent permettre une prise de distance pour mieux connaître et comprendre le réel et se donner plus de moyens d'actions, collectives et individuelles, dans une perspective de socialisation (Legardez, Giral & Chamboredon, 2008).

2.2.2 Le débat argumenté comme outil

Les travaux menés sur l'enseignement de QSV suggèrent que la méthode potentiellement la plus efficace pour réussir une formation sur ces questions serait celle du « débat » (Simonneaux, 2003). C'est d'ailleurs bien un objectif du système scolaire français lorsqu'il préconise l'apprentissage du « débat réglé » à l'école élémentaire et du « débat argumenté » dans l'enseignement secondaire. Mais il ne semble pas que ces préconisations aient, pour l'instant, transformé réellement l'essentiel des pratiques pédagogiques et didactiques¹ si ce n'est à la marge du système, particulièrement dans les « éducations à ... » qui se multiplient dans les enseignements secondaires en liaison avec des méthodes qui tendent à rompre avec les pratiques disciplinaires traditionnelles. L'EDD ressort de ce nouveau domaine d'enseignement puisque certaines de ces questions, transposées en savoirs scolaires, se trouvent à la fois dans les programmes des disciplines scolaires (et y prennent de plus en plus de place au fur et à mesure de leur rénovation) tout au long du cursus scolaire français et s'inscrivent dans des démarches globales d'« éducation au développement durable » au niveau des établissements et des écoles (Girault & Sauvé, 2008).

2.2.3 L'influence des contextes

Des travaux, menés sur le développement local, - notamment sur des contextualisations des formations -, suggèrent de « localiser » ces formations, de développer « l'intelligence territoriale » entendue comme « l'ensemble des connaissances pluridisciplinaires nécessaires pour connaître et agir sur des territoires » (Girardot, 2004), particulièrement avec un objectif de développement durable. Nous entendons « territoires » au sens large comme des systèmes sociaux localisés, ici des individus regroupés soit selon des critères scolaires, soit selon des localisations spatiales, soit selon leurs appartenances socioculturelles, soit encore selon des logiques multicritères. La relation école-territoire constitue une entrée possible pour l'EDD ; elle permet de mobiliser des savoirs locaux et de s'inscrire dans un processus de contextualisation des savoirs et des pratiques qui peuvent constituer un appui fort pour l'EDD.

L'étude menée sur un lycée professionnel de Marseille, que nous présentons à la suite, s'inscrit dans le cadre d'une recherche pluricatégorielle plus large, menée en partenariat avec l'INRP (« Institut National de la Recherche Pédagogique ») sur l'EDD², elle-même en synergie avec une

¹ Des études, comme celle menée sur « l'enseignement de la mondialisation » (Legardez & al., 2009) à plusieurs niveaux du système éducatif, montre que cet objet d'enseignement scolaire est bien perçu par les enseignants comme une question vive dans la société. Cependant sa vivacité est neutralisée au profit de la construction de savoirs scolaires peu « exportables » dans la vie sociale.

² Recherches sur « l'enseignement de questions vives liées aux environnements », UMR ADEF et INRP (recherche n°39141) (2009-2011).

recherche ANR (« Agence Nationale pour la Recherche ») sur le même thème³. Dans la recherche INRP, des enseignants de plusieurs établissements, très engagés dans des expériences d'EDD, participent aux travaux d'une équipe pluridisciplinaire comprenant des enseignants-chercheurs, des formateurs de l'IUFM d'Aix-Marseille et des étudiants de sciences de l'éducation. Seule, une partie de la recherche collaborative menée dans cet établissement sera évoquée ici, celle qui porte sur l'expérience de la « classe pilote » dont les élèves sont « éco-délégués ».

3. Contexte de l'étude : Un lycée professionnel français en démarche d'Agenda 21

L'Agenda 21 ou (Action 21) est un plan d'action pour le XXI^{ème} siècle, adopté en 1992 lors du sommet de la Terre à Rio, qui vise à agir concrètement pour le développement durable (DD). Suivant le principe « penser global, agir local », l'Agenda 21 d'un établissement scolaire en est une déclinaison reposant sur la mise en place de plans d'actions qui répondent à des problématiques sociales et environnementales identifiées à l'échelle de l'établissement. Il constitue un des outils de la politique de généralisation de l'EDD mise en place par le ministère de l'éducation nationale en France. La démarche Agenda 21 consiste alors à amener les élèves à s'engager concrètement, tout en participant à la réflexion, dans des actions qui prennent appui sur les enseignements disciplinaires.

3.1 Une démarche spécifique et contextualisée d'EDD

Notre étude s'inscrit dans un territoire institutionnel spécifique, un lycée professionnel, lycée des Métiers⁴, en démarche d'Agenda 21 depuis quatre ans.

Compte tenu de ses caractéristiques cet établissement, classé en « Zone Urbaine Sensible (ZUS)⁵ » et en « Zone d'Education Prioritaires (ZEP)⁶ », bénéficie à la fois d'une politique de soutien de la Ville de Marseille et de l'Education Nationale. En effet, il accueille un public hétérogène, souvent en difficultés scolaires, en termes de niveau d'étude (du certificat d'aptitude professionnelle au baccalauréat professionnel auxquels s'ajoutent des classes de primo-arrivants) et une grande diversité culturelle en fonction de son bassin de recrutement.

Dans ce contexte, quatre thèmes ont été identifiés pour répondre à des « besoins » spécifiques de l'établissement : les déchets, la biodiversité, la diversité culturelle et la solidarité. Ces « axes de travail » ont été déclinés au travers de différentes actions, par exemple : l'organisation d'un tri sélectif ; la réalisation d'un éco-jardin ; l'organisation d'un cross au bénéfice du handicap, l'organisation de « cafés-débats »... en partenariat avec la ville et diverses associations.

Le comité de pilotage pluricatégoriel, sous la responsabilité du chef d'établissement, est notamment constitué par l'équipe administrative, de gestion et d'intendance, des agents de services et quelques enseignants volontaires. Cependant, la démarche est essentiellement portée par deux enseignantes de la filière Hygiène et Environnement qui pilotent et organisent la plupart des actions avec leurs classes, soit les élèves de première et terminale baccalauréat, dits « éco-délégués » (ED).

³ Recherches sur : « l'EDD, appuis et obstacles » ; ANR E2DAO (ANR – 08 –BLAN – 0135) menée par l'UMR ADEF – INRP et Université de Provence (2009-2012), en partenariat avec l'UMR STEF - ENS Cachan, l'ENFA de Toulouse et le MNHN de Paris.

⁴ Le label « Lycée des métiers » est accordé aux établissements qui mettent en évidence la cohérence d'une offre de formation et la prise en compte des attentes des élèves dans le cadre d'un projet de partenariat avec le milieu économique et les collectivités territoriales (source EDUSCOL).

⁵ Les ZUS sont des territoires infra-urbains définis par les pouvoirs publics pour être la cible prioritaire de la ville en fonction de considérations locales liées aux difficultés que connaissent les habitants (source INSEE).

⁶ Les ZEP sont des zones dans lesquelles sont situés des établissements scolaires dotés de moyens supplémentaires et d'une plus grande autonomie pour faire face à des difficultés d'ordre scolaire et sociales.

Pour ces classes, il s'agit d'une organisation sur un cycle (actuellement deux ans) : les élèves qui entrent en première année prennent en charge le projet et l'année suivante, consacrée à la préparation du baccalauréat, ils deviennent « coach » des élèves de première qui prennent le relais. Dans ce cadre, ils prennent en charge l'organisation des actions et les « campagnes d'informations » auprès de l'ensemble de leurs camarades de l'établissement, notamment par des interventions dans les classes et des expositions et affichages dans les parties communes. Les actions sont menées en cohérence avec les contenus d'enseignement centrés sur certains aspects du DD (connaissances sur les écosystèmes, l'écologie et l'écologie appliquée...) dans le contexte d'une formation visant les connaissances et les compétences des métiers du nettoyage industriel, du nettoyage et de l'assainissement. Les élèves sont ainsi placés dans une configuration structurelle (Moliner, 1993) avec l'objet qui constitue pour eux une question vive pour leur futur métier et, potentiellement, une question vive dans leur cadre scolaire en fonction de leur mission d'ED.

La problématique de notre étude étant de repérer des éléments sur la faisabilité et l'efficacité de cette démarche spécifique et contextualisée d'EDD, le point de vue des différents acteurs nous est apparu comme une des approches pertinentes. Nous centrerons ici notre propos sur celui des élèves ED, à partir de leur discours, en tentant d'identifier les principaux obstacles dont ils font état ou ceux laissés en creux.

3.2 Terrain de la recherche et méthode de recueil des données

Ce sont les neuf élèves ED de la classe de terminale baccalauréat Hygiène-Environnement, soit la totalité de la classe⁷, qui ont participé à des entretiens semi-directifs en deux groupes en décembre 2009 après un an et demi de « mission » de pilotage.

Afin de connaître leur « ressenti », nous avons choisi de mener des entretiens en groupes permettant de recueillir un discours collectif, les élèves étant collectivement impliqués dans les actions, et dans la perspective de susciter des débats. En effet pour les préparer, nous avons réalisé plusieurs entretiens informels avec leurs enseignantes⁸. Selon elles, les élèves ont maintes fois débattu sur la question, - vive dans leur vie de lycéen -, des difficultés rencontrées et sur la recherche de solutions.

A ce moment de notre étude, il s'agit d'entretiens exploratoires (Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002) qui visent à améliorer notre connaissance du milieu afin de produire et d'affiner des hypothèses pour la recherche et, par la suite, de les réinterroger lors d'entretiens avec d'autres acteurs.

Pour cela, nous avons élaboré un guide d'entretien dont nous retiendrons les quatre thèmes suivants :

Sur le rôle d'éco-délégué :

- Que pouvez-vous dire du rôle d'éco-délégué ?
- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?
- Selon vous y-a-t-il eu des appuis ? Lesquels ?
- Quels soutiens auriez-vous souhaité trouver ?

Sur la relation EDD/savoirs :

- Selon vous, y-a-t-il des connaissances particulières à avoir pour s'engager dans des actions en faveur du DD ?
- Peut-on les apprendre en cours ? Dans quelles matières ?

⁷ Dans la voie professionnelle les classes sont souvent de douze à quinze élèves pour permettre les travaux dirigés sans dédoublement et il est assez fréquent que certains quittent la formation en cours de cursus notamment pour se réorienter.

⁸ Ces enseignantes participent à la recherche INRP en cours.

Sur les résultats perçus des actions :

- Estimez-vous que vos actions ont eu une influence au niveau de l'établissement ?

Sur des propositions pour une meilleure efficacité :

- Selon vous que faudrait-il faire pour que ça marche mieux ?

3.3 Des résultats

Les analyses du discours des ED permettent de repérer un ensemble d'obstacles que nous avons regroupés sous quatre thèmes : les acteurs, les savoirs, la porosité entre les « mondes » et le résultat perçu des actions. Les élèves font également des propositions pour que « ça marche mieux ».

Préalablement, il nous semble important de préciser que durant les deux entretiens de quarante cinq minutes environ, il n'y a pas eu de discussions entre les élèves mais plutôt un enchaînement de remarques complémentaires, d'accords verbaux ou d'acquiescements. On peut penser, comme l'ont fait remarquer leurs enseignantes, que les débats ont eu lieu en amont. Par ailleurs, dès le début de l'entretien, les élèves précisent : « *Le rôle d'éco-délégués c'est sensibiliser les élèves du lycée, les citoyens, au développement durable* ».

3.3.1 Insuffisance d'intérêt, d'implication ou de responsabilité selon les acteurs

Du côté des (autres) élèves, un intérêt insuffisant

De nombreux élèves paraissent peu « concernés » lors des interventions dans les classes : « *Les élèves, ils prennent pas ça au sérieux.* » ; « *Ils sont pas intéressés* » ; « *Surtout les élèves de seconde [les nouveaux élèves orientés dans la voie professionnelle après la troisième de collège], ils nous disent : « Vous n'allez pas changer le monde, on n'est pas écologistes »... Ça se passe pas bien* ».

Ce manque d'intérêt explique, en partie, un faible engagement dans les actions : « *Ils adhèrent pas au discours, ils s'en fichent.* » ; « *Ils sont là, ils écoutent mais ils ne passent pas à l'action quoi.* ». Selon les ED, il pourrait provenir à la fois d'un déficit d'informations et de projection : « *Y'en a surtout, ils savent pas ce qui se passe sur la terre. Parce qu'ils disent : « oui moi quand j'aurai des enfants la terre elle sera encore bien » ; enfin voilà, ils sont pas du tout informés.* ».

Du côté des enseignants, un manque d'implication

Les ED regrettent aussi une forme d'indifférence de nombreux enseignants qui les « acceptent » plutôt que de les accueillir dans leurs classes sans paraître s'intéresser à leurs propos, qui ne seront alors pas relayés : « *Déjà quand on arrive dans les salles pour intervenir c'est limite s'ils nous calculent... En fait c'est plutôt : « ouais faites vite, moi j'ai mon cours, j'ai pas de temps pour ça quoi* ». ».

Selon eux, cette situation ne crée pas les conditions favorables pour mobiliser les élèves : « *...donc si les profs ils sont pas intéressés, je vois pas comment les élèves ils s'intéresseraient aussi.* » et accentue la perception d'un manque de crédibilité face à une situation qui semble « étrange » dans le cadre scolaire, des élèves qui apprennent aux élèves : « *Les élèves ils ont peur, parce qu'ils se disent : c'est des élèves comme nous et ils nous apprennent quelque chose.* » ; « *Dès fois, on a l'impression de pas être assez crédible en fait...* ».

Du côté du comité de pilotage, une délégation de responsabilité aux ED et une participation effective de l'ensemble des élèves à développer

Les ED apprécient un soutien logistique et une « confiance » qui les valorisent : « *Le personnel administratif oui, ils nous ont aidé, c'est eux qui nous faisaient passer les clés des salles, ils nous*

faisaient confiance, des photocopies, des surveillant, les Conseillers Principaux d'Education, oui oui. ».

Cependant, l'un d'eux, qui n'est pas contredit pas ses camarades, regrette une insuffisante participation de l'ensemble des élèves à la réflexion : « *Moi j'ai assisté à une réunion avec les professeurs. Tous les élèves auraient du être investis un peu plus, les rencontrer, discuter avec eux...* ». On peut penser qu'il s'agit ici de la perception de la nécessité d'échanges voire de débats. Il ajoute : « *Il y a eu une réunion juste entre adultes, c'aurait été bien que ce soit un peu plus mélangé avec des élèves... et la réunion c'était pour informer... c'est nous qui avons fait le lien* ». Dans ce cadre, l'information paraît, au moins en partie, laissée aux porteurs de projets.

3.3.2 Une faible connexion « bons gestes »/savoirs

Les ED ne paraissent pas s'être questionnés sur la relation EDD/savoirs et ils ne semblent pas avoir envisagé l'acquisition de connaissances dans les disciplines. Ils perçoivent plutôt leur action comme « autonome » dans l'établissement : « *...on l'a jamais pensé, parce que nous on s'est dit vu que c'est nous la classe pilote, c'est à nous de leur expliquer le développement durable...* », ce qui renforce l'impression « d'isolement » ressortant de leur discours.

Dans les deux groupes, la question « Selon-vous vous, y-a-t-il des connaissances particulières à avoir pour s'engager dans des actions en faveur du DD ? » a du être posée avec insistance, par exemple : « Est-ce qu'il faut l'apprendre pour le savoir et faire ? ». Après réflexion, ils conviennent de la nécessité d'apprendre pour s'impliquer : « *Nous on était comme les élèves, on savait rien quand on est rentré, et doucement doucement on nous a appris, on a découvert quoi.* » ; « *... après on s'est investi* » ; « *Parce qu'il y a quand même un minimum à savoir par rapport à l'écologie à ce qui se passe dans le monde tout ça, le réchauffement climatique...* ».

Cependant, en fonction de leurs possibilités d'intervention, les « connaissances » sont partiellement confondues avec des « informations ». Par exemple pour le tri-sélectif, qualifié « d'action pilier » : « *...On a commencé à mettre en place des petits logos, voilà des trucs explicatifs pour montrer que ça on le met mais ça on le met pas....* ».

Les disciplines où l'enseignement peut-être dispensé provoquent aussi quelques hésitations : « *Oui... ça peut se faire... Pas avec un prof de français.* » ; « *Maths, non...* », « *Moi je pense Français-histoire-géo [il s'agit de la bivalence des enseignants de lycée professionnel] parce qu'il y a éducation civique vous savez...* » et « *...PPCP [Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel]* » ; « *Vie sociale et professionnelle.* ». Les ED semblent orienter leurs propositions vers certaines « matières » auxquelles sont déjà dévolues la formation à la citoyenneté voire à l'écocitoyenneté.

3.3.3 Des domaines faiblement connectés : non-scolaire/scolaire et école/maison

Un manque de relais par les familles

Les ED perçoivent avec une certaine acuité les limites d'une EDD dans l'école, si elle n'est pas relayée dans les familles : « *Je pense déjà que si à la maison ils réagissent un peu, peut-être que ce serait plus facile de faire passer le message au lycée.* » ; parce que « *C'est quand même eux [les parents] qui éduquent.* ».

Cependant, ils nuancent cette position initiale : « *Enfin après, il faut voir la mentalité des parents...* » ce qui indique la prise en compte de la multi-culturalité dans laquelle ils ont conscience d'évoluer, pouvant dans certains cas poser problème, et reprend la notion de diversité culturelle (axe de travail) qui caractérise cet établissement (comme de nombreux autres dans l'enseignement professionnel). Dans ce contexte, ils expliquent : « *La diversité culturelle c'est parce qu'on est tous mélangés.* ».

Une faible porosité entre le monde de l'école et celui de la vie

Selon les ED, ce qui s'apprend (ou se passe) à l'école n'ouvre pas assez les yeux sur l'environnement social. Par exemple, la communication des médias ne paraît pas perçue : « *C'est la base ça, on en parle de partout, même aux informations, dans les journaux...* » ; « *Les élèves s'ils écoutent ou entendent...* ».

3.3.4 Les résultats perçus des actions

Si les ED ont hésité à identifier les résultats de leurs actions : « *C'est pas assez clair, on peut pas dire comme ça... on peut pas dire que ça a été acquis...* » ; « *Mais c'est un peu acquis.* », ils en perçoivent des résultats positifs que nous regrouperons sur trois niveaux non homogènes :

- Au niveau de l'intérêt de certains élèves : « *On espère en tout cas, quand on passe il y en a quelques-uns qui posent des questions.* » ; « *S'ils posent des questions déjà, c'est plutôt qu'ils sont intéressés.* ».
- Au niveau du respect des locaux : « *Par exemple, on voit moins de déchets par terre, l'année dernière on voyait des tasses de café, des canettes...* » ; « *Par rapport aux toilettes des filles, il y avait beaucoup de papier toilette par terre et maintenant c'est moins...* » ; « *Par contre, il n'y a plus de graffitis, quand on est arrivé l'année dernière, nous, oui il y en avait... Il y a plus de respect.* ».
- Au niveau du respect interpersonnel dans un contexte interculturel : « *Et ça se passe très bien, on se respecte l'un l'autre, il n'y a pas d'embrouilles tout le monde se respecte envers l'autre.* ».

3.3.5 Un manque d'accrocheurs cognitifs : des propositions pour une meilleure efficacité

Des propositions explicites

Afin que le message ait quelques chances d'être « entendu », ils proposent plusieurs orientations. D'abord ils envisagent d'enseigner autrement en impliquant les élèves dans une perspective autocentrée : « *Il faut leur passer des documentaires un peu chocs pour leur montrer les conséquences pour eux, montrer que leur environnement à eux il peut se dégrader.* ». Il s'agit aussi d'informer « par quelqu'un d'autre », par exemple l'intervention de professionnels, pour que les élèves « *...prennent plus ça au sérieux.* » et d'une autre façon : « *Mettre trois classes ou quatre classes en même temps.* » ; ensuite, ils souhaitent impliquer les enseignants pour la préparation et le relais de leurs interventions ; enfin ils envisagent de créer des relations avec les familles.

Des propositions implicites

Mais ce qui ressort aussi de leurs propos, c'est la perception de la nécessaire implication de tous les élèves dans la prise de responsabilité au travers de discussions et de débats au niveau de l'établissement.

Au travers des propositions des ED « pour que ça marche mieux », il nous semble que ces élèves ressentent la nécessité d'accrocheurs cognitifs pour palier le déficit d'intérêt.

4. Discussion et conclusion

Comme nous l'avons précisé, il s'agit du point de vue d'un groupe d'acteurs (les éco-délégués) dont l'analyse permet de poser un ensemble d'hypothèses sur les possibles obstacles à l'EDD et qui doit être confronté à celui des autres acteurs de l'établissement, notamment les enseignants (ceux qui sont impliqués et ceux qui ne le sont pas), les élèves... Pour ces derniers, il s'agit aussi d'étudier leur système de représentations-connaissances (Legardez, 2004) pour identifier des appuis et/ou obstacles dans la perspective d'élaborer des stratégies didactiques potentiellement efficaces.

Néanmoins, à partir des obstacles déjà identifiés, nous proposons de discuter d'une part de l'influence du contexte sur le fait que la question vive du développement durable dans la société ne reste que potentiellement vive à l'école en dehors des élèves impliqués et, d'autre part, des processus possibles de réussite à étudier dans cette recherche contextualisée (et dans d'autres contextes).

4.1 Sur l'influence du contexte

Le contexte que nous avons présenté préalablement semble très prégnant ; c'est celui de nombreux lycées professionnels. Le discours des ED paraît orienter l'EDD vers une « éducation pour l'environnement » (selon la typologie utilisée par Girault et Fortin-Debart, 2006) visant à adopter de « bons gestes écologiques » dans le cadre d'une approche comportementaliste. Cependant la perspective semble plus large avec l'enjeu de créer un lien social en s'acceptant dans la diversité. Il s'agit du développement d'une « aptitude à vivre ensemble » qui semble à ce moment un objectif partiellement atteint.

Dans ce contexte spécifique, l'enjeu serait alors de développer une attitude citoyenne et responsable pour amener ensuite graduellement les élèves vers l'écocitoyenneté et l'écoresponsabilité (Martinez, 2008). En effet, il nous semble qu'une interrogation est sous-jacente dans les propos des ED : peut-on se sentir concerné si on n'entend même pas l'information surabondante qui circule dans la société à propos de questions liées au DD ? Il s'agirait ainsi de susciter une « prise de conscience » qui ne peut s'engager sans une implication de l'environnement social et scolaire.

4.2 Sur des appuis possibles

Pour contribuer à rendre possibles et efficaces des stratégies pédagogiques et didactiques sur des questions d'EDD, il nous semble qu'il serait pertinent de travailler, au sein d'équipes de recherche pluricatégorielle, sur les questions suivantes :

- Comment sensibiliser à l'acquisition de savoirs pour une écocitoyenneté qui aille au-delà des « bonnes pratiques » et qui puisse donner lieu à des changements de pratiques éclairés par des apprentissages de connaissances critiques sur les relations avec son environnement proche, avec les autres et avec le monde ? Nous retrouvons ici la question des échelles ou des niveaux de conscience et d'objectifs.
- Comment viser à une prise de conscience des questions de DD au niveau de ses proches environnements : groupe de pairs, famille, classe ou établissement scolaire... pour aller vers une globalisation de l'analyse en termes de rapports socioculturels locaux et mondiaux : « penser local puis mondial pour agir » ?
- Comment trouver les moyens de sensibiliser, puis d'obtenir l'adhésion des enseignants et le soutien actif de l'administration de l'établissement pour établir puis stabiliser un cercle vertueux d'EDD intégré dans l'Ecole et s'appuyant notamment sur des débats argumentés et connecté aux environnements locaux et globaux⁹.

Les stratégies pourraient alors être à « double détente » : selon un « circuit court », il s'agirait d'utiliser l'accrocheur des bonnes pratiques, mais aussi des accrocheurs cognitifs pour déboucher ensuite sur un « circuit long », capable d'enclencher un processus de co-construction de savoirs sur l'écocitoyenneté. Mais, pour que ces évolutions soient possibles et efficaces dans le cadre scolaire et que des interactions dialectiques puissent s'établir dans la durée entre ce double processus dialectique en acte d'acquisition des savoirs et des « bonnes pratiques », il faudrait que les différents acteurs de l'Ecole (ou de tout autre dispositif de formation) s'emparent de ces questions sur la durée. Il serait également souhaitable qu'un dialogue fructueux s'établisse avec des responsables d'études menées sur de telles stratégies, dans une perspective collaborative et non directive, et que ces études puissent servir de support pour la formation initiale et continue des

⁹ C'est, par exemple, ce que nous étudions en parallèle dans cette recherche, notamment dans un autre établissement secondaire de Marseille.

enseignants afin de contribuer à la construction d'une démarche réflexive (Lebatteux & Legardez, 2007).

5. Références et bibliographie

- Audigier, F. (1999). L'éducation à la citoyenneté. Paris : INRP.
- Brunel, S. (2004). Le développement durable. Paris : PUF.
- Brundtland, G.-H. (1987). Notre Avenir à Tous. Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU. Oxford : University Press.
- Girardot, J.-J. (2004). « Intelligence territoriale et participation ». Tic & Territoires : quels développements, ISDM, n° 16, Mai, pp. 112-129.
- Girault, Y. & Fortin-Debart, C. (2006). Etat des lieux et perspectives en matière d'éducation à l'environnement. http://www.refere.uqam.ca/FR/publications_rapports.php.
- Girault, Y. & Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Aster*, 46, 7-30.
- Habermas, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel. Paris : Fayard.
- Lange, J.-M. (2008). L'Éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster*, 46, 123-154.
- Lebatteux, N. (2005). *Représentation sociale de l'entreprise et contexte scolaire en lycée professionnel tertiaire. Obstacles et appuis pour un apprentissage citoyen*. Thèse de doctorat de l'Université de Provence, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Lebatteux, N. & Legardez, A. (2007). Quelles relations entre recherche et contenus de formation ? Une illustration dans la formation de professeurs de lycées professionnels tertiaires. *Recherche et Formation*, 55, 41-58.
- Legardez, A. (2004). L'utilisation des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 3, 647-665.
- Legardez, A. & Lebatteux, N. (2002). Enseignement de l'entreprise et représentations sociales en lycée professionnel tertiaire. *Aster*, 34, 181-211.
- Legardez, A., Giral, J. & Chamboredon, M.-C. (2008). « Le débat argumenté : une pédagogie efficiente pour la co-construction de savoirs environnementaux critiques ? » Rapport de recherche 2006-2008 pour l'ADEME et le Conseil Régional PACA. Marseille : Université de Provence – UMR ADEF et Conseil Régional PACA, juillet 2008.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (Eds), (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives. Paris : ESF.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2004). Les conditions de la discussion dans l'enseignement de questions socialement vives. In M Tozzi & R. Etienne (Ed.), *La discussion en éducation et en formation* (pp.120-135). Paris : l'Harmattan.
- Martinez, M.-L. (2009). Recherche-action écocitoyenneté (Région PACA et ADEME). Pour l'éducation à l'écocitoyenneté, à la responsabilité et à la confiance durable. http://portail.unice.fr/jahia/webdav/site/iufm/shared/DIERF/idefor/rapport_ADEME.pdf
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20, 5-14.
- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, P. (2002). Les représentations sociales : pratiques des études de terrain. Rennes : PUR.
- Simonneaux, L. (2003). Argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée, *Aster*, 37, 189-214.