



HAL
open science

Être éco-délégué : la construction d'une identité éco-citoyenne, d'un pouvoir d'agir par l'expérience ?

Evelyne Bois, Mandarine Hugon, Muriel Feinard-Duranceau, Frédéric Glomeron

► To cite this version:

Evelyne Bois, Mandarine Hugon, Muriel Feinard-Duranceau, Frédéric Glomeron. Être éco-délégué : la construction d'une identité éco-citoyenne, d'un pouvoir d'agir par l'expérience ?. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles - Édition 2021, Sep 2021, Paris, France. 10.4000/rechercheformation.2725 . hal-03525053

HAL Id: hal-03525053

<https://hal.science/hal-03525053>

Submitted on 13 Jan 2022

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.

Être éco-délégué : la construction d'une identité éco-citoyenne, d'un pouvoir d'agir par l'expérience ?

Auteurs : Evelyne Bois, Mandarine Hugon, Muriel Feinard-Duranceau, Frédéric Glomeron.
Laboratoire ERCAE – Université d'Orléans.

Mots clés : Citoyenneté ; Construction identitaire ; Eco-délégué ; Engagement ; Milieu scolaire

Résumé :

Dès 2003, certains établissements scolaires français ont pris l'initiative de proposer le rôle d'éco-délégué aux élèves-adolescents (Jacquin, 2008). Et, depuis la rentrée 2019, le ministère de l'éducation nationale incite à l'élection d'éco-délégués dans chaque collège et lycée (MEN 2019). Les éco-délégués participent aux instances de leur établissement et peuvent proposer et mettre en œuvre des actions liées au développement durable. Le rôle suggéré/proposé à ces jeunes volontaires dans le guide de l'éco-délégué¹ peut se traduire par des verbes d'action : diagnostiquer, animer, créer, développer, faire preuve d'esprit critique, innover, collaborer, échanger afin qu'ils deviennent des ambassadeurs et des porte-paroles pour leurs camarades qui les ont élus.

Malgré cette volonté de généralisation et d'agir au sein des établissements scolaires, les éco-délégués doivent faire face à de nombreux obstacles pour la mise en place d'actions. Ainsi, l'insuffisance d'intérêt de certains élèves, enseignants ou quelques fois de la direction de l'établissement, un rapport aux savoirs peu questionné des acteurs, le manque de porosité entre le monde de l'école et la vie sociale et familiale, etc. (Lebatteux & Legardez, 2010 ; Nouvelot et Droyer, 2012) sont autant d'obstacles qu'il faut surmonter. A contrario, le soutien des équipes enseignantes et dirigeantes et l'intégration au sein de la politique de l'établissement sont autant de point d'appuis pour motiver leur engagement (Jacquin, 2008 ; Nouvelot et Droyer, 2012).

Dans le contexte actuel de transition écologique, les jeunes ont des convictions et sont engagés. La place des éco-délégués au sein des établissements scolaires peut alors être primordiale, ils peuvent être vecteurs d'avancée dans le champ de l'Education au Développement Durable (EDD). Notre recherche, inscrite dans le cadre du projet ECAD², consiste à interroger le sens que les éco-délégués accordent à leur expérience, à leur rôle et à leurs missions. Comment l'engagement des jeunes qui exercent cette fonction prend naissance et se traduit dans les faits ? Par ailleurs, l'expérience d'éco-délégué est-elle un vecteur privilégié de construction d'un futur éco-citoyen qui développe son engagement (Simonneaux

¹ Guide des éco-délégués (2020) <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/guide-co-d-l-gu-coll-ge-47963.pdf>

² Eco-Citoyens Acteurs de Demain - APR-IR en région CVL 2019-2022

Proposition communication individuelle
Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles
Paris 22-23-24-25 septembre 2021 - Faire et se faire -

& Simonneau, 2017) son pouvoir d'agir, un *empowerment* (Redondo, 2020), accompagné d'un esprit critique ?

C'est à travers l'analyse qualitative de treize entretiens semi-directifs, menés auprès d'éco-délégués exerçant leur fonction durant l'année scolaire 2020-2021 dans un ensemble d'établissements scolaires contrastés (collèges et lycées) de l'Académie Orléans-Tours, que nous tentons de répondre à ces questions.

Title : *Being eco-delegate: the construction of an eco-citizen identity, a power to act through experience?*

Key words : Citizenship; Identity building; Eco-delegate; Commitment; School

Summary :

Since 2003, some French schools took the initiative to propose to teenagers' pupils the eco-delegate role (Jacquin, 2008). And, since the start of the 2019 school year, the National Education minister has been encouraging the election of eco-delegates in each middle schools and high schools (MEN 2019). Eco-delegates participate to the authorities of their school and can propose and implement actions related to sustainable development. The suggested/proposed role to these young volunteers in the eco-delegate's guide can be expressed by action verbs: diagnose, animate, create, develop, display a critical attitude, innovate, collaborate, exchange in order to become ambassadors and spokespersons for their classmates who elected them.

Despite this will of generalisation and act within schools, eco-delegates have to face to many obstacles to implement actions. Thus, the lack of interest of some pupils, teachers or sometimes the school management, a relation to the knowledge that is rarely questioned by stakeholders, the lack of porosity between school's world and social and family life, etc. (Lebatteux & Legardez, 2010; Nouvelot et Droyer, 2012) are all obstacles that must be overcome. Conversely, educative and management teams support and integration into the school's policy are as many support points to motivate eco-delegates commitment (Jacquin, 2008, Nouvelot et Droyer, 2012). In the current context of ecological transition, young people have convictions and are committed. The eco-delegates's place within the schools can therefore be crucial, they can be vectors of progress in the Sustainable Development Education's field (EDD). Our research, part of the ECAD's project, consists in questioning the meaning that the eco-delegates give to their experience, their role and their missions. How youth engagement who are exercising this function emerge and how is it translated into facts. Moreover, is the experience of the eco-delegate a privileged vector for building a future eco-citizen who develops his commitment (Simonneaux & Simonneau, 2017), his power to act, an empowerment (Redondo, 2020), accompanied by a critical attitude?? It is through thirteen semi-structured interviews' analysis, led to eco-delegates exercising their function during 2020-2021 school year in a set of contrasting schools (middle and high schools) of the Orleans-Tours Academy that we attempt to answer these questions.

Introduction

Depuis quelques décennies, la prise de conscience environnementale n'a fait qu'augmenter au sein de la société incitant les gouvernements, les pays, les institutions, les entreprises, les enseignants et les individus à s'impliquer pour mettre en œuvre la transition. Néanmoins, bien que la période soit vectrice de transformations, elle est caractérisée par une crise sociétale et environnementale qui provoque une dégradation de l'environnement, de la santé et des relations sociales. Crise qui touche déjà ou touchera directement les jeunes, d'une multitude de façons. Ces derniers ont montré leurs capacités à se mobiliser à l'échelle mondiale lors de la « marche du siècle pour le climat ». Pourtant de nombreuses études montrent un certain désengagement des jeunes face aux questions environnementales (Fielding & Head, 2011 ; Bader, Jeziorski & Therriault, 2013 ; Zeyer & Kelsey, 2013 cités dans Bader, Therriault & Morin, 2017). Il est même question d'un sentiment d'impuissance voire même de cynisme quant à l'efficacité de leurs actions pour faire changer les choses en termes d'environnement. Selon Bader et al. (2014), l'engagement éco-citoyen présente deux pôles : un pôle de désengagement, de paralysie, d'une part et, un pôle de passage à l'action par des personnes se sentant concernées par les questions environnementales, ayant des connaissances environnementales et agissant au sein des communautés, d'autre part. Nous sommes alors amenés à questionner les actions des jeunes et leurs effets : quels seraient les freins et les leviers pour développer chez eux l'éco-citoyenneté ?

1. De l'action éco-citoyenne chez les jeunes d'aujourd'hui...

Lorsqu'ils agissent, les jeunes feraient principalement des petits gestes, des éco-gestes, sans en interroger la portée, sans questionner le pourquoi d'une telle action, mais plutôt par convention, car il faut le faire. Déjà en 2011, Lebatteux notait un faible engagement dans l'action chez les jeunes qui sont prêts à faire des gestes « faciles », mais dès qu'il y a un coût financier, un effort ou un impact en termes d'image pour eux, l'engagement diminue. De même, dans notre étude sur les représentations et pratiques concernant les éco-gestes liés à l'énergie, l'adolescent « oublie », dit qu'il a la flemme (Bois, Glomeron & Hugon, 2016).

Pourtant, les élèves connaissent les éco-gestes (Glomeron et al., 2017 ; Hugon et al., 2019), mais cette connaissance, qu'elle vienne du milieu scolaire et/ou familial, ne semble pas suffire à engager les élèves dans des actions qui ont du sens pour eux, ils font ces gestes par habitude.

Néanmoins, Jeziorsky et Therriault (2017) soulignent l'importance des « pratiques ordinaires » à partir du moment où elles ont du sens pour les acteurs. Il s'agit d'un acte d'engagement qui dépasse le cadre individuel, privé, et revêt une dimension collective à une plus grande échelle. Ces pratiques devraient être mises en valeur, soutenues en tant que participation citoyenne.

Les élèves ont donc les connaissances pour s'engager, pour agir en faveur de l'environnement, mais que leur offre le monde éducatif pour réaliser cet engagement ?

2. ...Vers l'engagement du monde éducatif ?

Depuis l'introduction de l'Education au Développement Durable (EDD) dans les instructions officielles (MEN, 2004)³, le ministère de l'éducation nationale n'a de cesse d'inciter l'intégration de l'EDD dans les projets des établissements scolaires, dans les pratiques enseignantes en diversifiant les modalités pédagogiques et dans la formation des enseignants. Les circulaires (MEN, 2019 ; 2020)⁴ ne font que renforcer les prescriptions ministérielles en proposant des types d'actions dans chaque école ou établissement. Le corps enseignant s'est emparé de l'EDD et a mis en place une grande diversité de pratiques pédagogiques (Fortin-Debart, 2009 ; Redondo, 2020 ; Redondo & Ladage, 2019) permises par les circulaires liées à l'EDD et par la liberté pédagogique des enseignants. Lorsqu'ils décrivent les activités mises en place pour l'EDD, les enseignants citent principalement les éco-gestes (Redondo, 2020). Or, de nombreux chercheurs (Lange, 2014 ; Martinez & Chamboredon, 2011), sans rejeter la nécessité de ces éco-gestes, interrogent leur efficacité lorsqu'ils sont peu questionnés et obsolètes car "dépassées par d'autres usages ou comportements" (Lange, 2014, p.169).

³ MEN (2004) Instructions pédagogiques : Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004. Circulaire N°2004-110 DU 8-7-2004. Bulletin officiel N°28 du 15 juillet 2004.

⁴ MEN (2019). Transition écologique. Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable. EDD 2030. Circulaire n°2019-121 du 27 août 2019, Bulletin officiel n°31 du 29 août 2019.

MEN (2020). Renforcement de l'éducation au développement durable : Agenda 2030. Circulaire du 24 septembre 2020, Bulletin officiel n°36 du 24 septembre 2020.

De plus, la généralisation des éco-délégués dans les établissements scolaires doit faciliter le déploiement de l'EDD, par l'engagement des élèves et des établissements en matière de développement durable. Ces jeunes volontaires sont vus comme des leviers à la mise en place de l'EDD dans les établissements. Cependant, ces élèves doivent faire face à de nombreux obstacles pour la mise en place d'actions. Ainsi, l'insuffisance d'intérêt de certains élèves, enseignants ou quelques fois de la direction de l'établissement (Lebatteux & Legardez, 2010 ; Nouvelot & Droyer, 2012) sont autant d'obstacles qu'il faut surmonter. A contrario, le soutien des équipes enseignantes et dirigeantes ainsi que l'intégration au sein de la politique de l'établissement sont autant de point d'appuis pour motiver leur engagement (Jacquin, 2008 ; Nouvelot & Droyer, 2012). En effet, différents auteurs ont montré que l'engagement en faveur de l'environnement reposait sur différents facteurs dont le partage d'expériences avec d'autres acteurs qu'ils soient adultes, parents, enseignants (Bader et al., 2014), avec un groupe (Jeziorski et Therrault 2017 ; Kempton & Holland, 2003), mais également sur la connaissance des problématiques environnementales (Chawla & Derr, 2012).

Pour Simonneaux & Simonneaux (2017), la notion d'empowerment est à rapprocher du concept d'engagement et peut se décliner de façon graduelle en partant d'un engagement individuel par des « petits gestes » jusqu'à un engagement collectif par des débats, des discussions etc. L'empowerment se traduit donc plus par un engagement collectif que par un engagement individuel et il comprend des lignes directives : « importance de l'agir, mobilisation collective, coopération/collaboration » (Redondo, 2020 : 155). La place des éco-délégués au sein des établissements scolaires peut alors être primordiale, ils peuvent être vecteurs d'avancée dans le champ de l'EDD si l'on souhaite une EDD transformatrice, socioconstructiviste critique et non une EDD transmissive et normative (Fortin-Debrat & Girault, 2009).

3. Objectifs de recherche et méthodologie

Notre recherche, inscrite dans le cadre du projet ECAD⁵, consiste à questionner l'expérience d'éco-délégué : comment l'engagement des jeunes qui exercent cette fonction prend naissance et se traduit dans les faits ? Par ailleurs, l'expérience d'éco-délégué est-elle un vecteur privilégié de construction d'un éco-citoyen ?

⁵ Eco-Citoyens Acteurs de Demain - APR-IR en région CVL 2019-2022

Proposition communication individuelle
Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles
Paris 22-23-24-25 septembre 2021 - Faire et se faire -

En vue de répondre à ces questions, nous avons réalisé, en mars 2021, des entretiens semi-directifs avec treize élèves élus éco-délégués dans leur établissement scolaire pour l'année scolaire 2020-2021. Notre échantillon est composé de quatre collégiens, un élève inscrit en lycée général et huit élèves inscrits en lycée professionnel (Tableau I). Alors qu'un seul élève est engagé en dehors de l'école, ils sont tout de même huit à avoir déjà endossé le rôle de délégué de classe ou d'un conseil au sein de leur établissement scolaire, et quatre ont déjà été élus éco-délégués les années précédentes ; ce qui montre une certaine volonté d'engagement chez plus de la moitié des élèves interrogés.

Tableau I - Présentation de l'échantillon d'éco-délégués interrogés

| Sexe | | Type d'établissement | | | Expérience éco-déléguée | | Expérience délégué | | Engagement hors école | |
|---------|--------|----------------------|---------------|---------------------|-------------------------|----------------|--------------------|-----|-----------------------|-----|
| Garçons | Filles | Collège | Lycée général | Lycée professionnel | Débuté | Plusieurs fois | Oui | Non | Oui | Non |
| 3 | 10 | 4 | 1 | 8 | 9 | 4 | 8 | 5 | 1 | 12 |

4. Etre éco-délégué : conception du rôle et motivations des élèves engagés

Les élèves interrogés, quel que soit leur âge, sont nombreux à attendre du rôle d'éco-délégué le pouvoir d'« agir ». Et, les verbes d'action (« agir » et « faire ») sont utilisés par la plupart des éco-délégués interrogés (10 sur 13) pour définir leur rôle.

Ce rôle est par ailleurs pris très au sérieux (« *c'est pas forcément un simple rôle* » (n°8) ; « *je dois assurer que l'environnement se porte bien* » (n°7) ; les élèves interrogés attachent à ce rôle une responsabilité, un enjeu fort à grande échelle, pour « *aider/préserver la planète* » (n°3, 5, 6, 8), mais aussi à échelle plus petite, pour faire vivre, évoluer leur propre établissement scolaire (n°1, 3, 6, 8). Cela peut aller de l'engagement à partager des connaissances (n°9), puis à montrer l'exemple jusqu'à celui de « *trouver des idées* » (n°8, 13) *et des solutions* » (n°6, 8). Ainsi, certains vont mettre en avant le fait d'être « *responsable* » et agir (n°2, 4, 10), quand d'autres vont plutôt se positionner comme ceux qui savent et qui peuvent faire changer les comportements des autres élèves de l'établissement : « *défendre le sujet (...), former les élèves* » en leur disant ce qu'il ne faut pas faire (n°11) ; « *en parler à la classe (...), sensibiliser (...), déconstruire les idées qu'on a du réchauffement climatique* »

(n°13). Certains élèves ont en effet bien perçu que le fait de prendre conscience et donc de sensibiliser pouvait être un enjeu majeur dans l'évolution des attitudes et comportements.

Et, si leurs actions peuvent être minimales - notamment durant cette année scolaire 2020-2021, marquée par la situation sanitaire et des conditions de scolarisation adaptée - ils les considèrent tout de même comme essentielles : *« je me suis dit que ça pouvait aider parce que c'est souvent en faisant des petites actions qu'on arrive à en faire une grosse, du coup faut commencer petit à petit »* (n°8).

C'est alors la prise de conscience de l'enjeu de leur rôle, en lien avec la connaissance de l'enjeu climatique actuel, qui semble être propice à l'engagement et à la motivation de ces élèves.

5. De l'engagement vécu, source de changement vers la réalisation de soi ?...

Si trois élèves déclarent ne pas avoir réalisé d'action particulière cette année scolaire, neuf signalent des actions réalisées relevant plutôt du registre du tri, du recyclage et de la baisse de consommation d'électricité et seulement trois d'entre eux font référence à des actions intégrées dans le cadre de projets. Comme questionné par Lange (2014) : quel sens les élèves élus éco-délégués vont-ils accorder à leurs missions et, ces actions encourageront-elles réellement le développement de l'esprit critique des élèves ?

D'ailleurs, ils identifient peu d'effets de leurs actions au sein de leurs établissements scolaires : est-ce lié à la situation actuelle toute particulière (COVID19) qui empêche la mise en œuvre de projets en établissement et de réunions de collectifs ? Ou est-ce que leurs actions ne sont pas suffisamment mises en valeurs, au point qu'ils n'en perçoivent pas eux-mêmes les effets (Nouvelot & Droyer, 2012) ? Nous pouvons aussi imaginer qu'ils manquent certainement de recul pour observer des changements au sein de leurs établissements, puisque cela suppose du temps et de l'observation. Permettre aux éco-délégués d'évaluer les effets de leurs actions serait peut-être une piste à développer pour valoriser leur travail et encourager l'engagement, nécessaire à la construction de soi.

Néanmoins, la plupart (10/13) des éco-délégués interrogés ont identifié des changements dans leurs propres pratiques quotidiennes et des changements de comportements à la maison par leurs parents et famille proche, qu'ils ont pour certains sensibilisés (n°8, 11, 13). Nous

Proposition communication individuelle
Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles
Paris 22-23-24-25 septembre 2021 - Faire et se faire -

pouvons alors supposer que leur engagement en tant qu'éco-délégué, les savoirs et savoir-faire développés dans le cadre de ce rôle, les encourage à prolonger leur engagement citoyen, via des responsabilités mais également par la mise en œuvre de gestes, pratiques, attitudes durables. Cet engagement est lié à une motivation forte d'agir pour l'environnement, de se sentir utile (n°4, 8) et d'être en accord avec les idées défendues pour aller jusqu'à les appliquer soi-même (n°8, 9).

Le rôle des familles reste important (Gloméron et al., 2017) : en effet, deux élèves (n°8, 9) signalent que c'est parce que leurs parents sont eux-mêmes engagés ou au courant de tout ce qui relève du développement durable, qu'ils se sont engagés à leur tour et qu'ils ont des idées d'actions à réaliser : « *En fait c'est mes parents qui le savent et ils nous ont un peu éduqués dedans* » (n°9). Et deux autres (n°3, 4) disent se sentir soutenus par leur famille et leurs pairs, ce qui pour eux est force de motivation.

Par ailleurs, certains élèves vont insister sur l'importance d'avoir développé des connaissances au sujet du développement durable (n°8, 10, 13). Elles permettent d'après eux, de sensibiliser leur famille, mais nous identifions également dans l'analyse des entretiens que ces connaissances créent une prise de conscience chez l'adolescent (n°1, 2, 4, 6) et leur permettent de justifier, argumenter, expliquer leur engagement et leurs actions. De même, les temps de formation seraient utiles pour avoir « *plus d'idées parce que ça me fait réfléchir* » (n°11). Ces temps de formation peuvent créer également un sentiment d'appartenance : « *tout le monde était réuni et donc on a juste partagé le même truc (...). Je pense que ce serait vraiment bien de faire plus d'informations pour les autres* » (n°13).

Le travail en équipe, le collectif, notamment les échanges permis via les réunions entre éco-délégués, peuvent être source de motivation et de changements : « *les réunions me rendent un peu plus mature* » (4,6). De même, le regard positif des autres, permis par les actions réalisées et le fait de représenter une cause, mais aussi l'implication dans la cause, peuvent encourager la socialisation et la construction identitaire : « *je trouve que ça fait gagner un peu de confiance en soi parce que du coup on se sent impliqué, volontaire et tout ça et puis les gens ils nous le disent. Ils disent « ouais c'est bien », c'est tout bête mais du coup ça nous fait plaisir* » (...) *J'aime bien faire ça parce que je sers à quelque chose* » (n°11).

6. Quels obstacles à l'action et à l'engagement des éco-délégués ?

Lorsque l'on interroge les éco-délégués sur ce qui freine, d'après eux, leur engagement, sept d'entre eux insistent sur les difficultés à mobiliser les autres élèves de leur classe (soit parce qu'ils ne se sentent pas concernés, soit parce qu'il n'y a pas d'échanges envisagés avec eux). Ils sont également la moitié à relever un manque de soutien et d'accompagnement de la part des enseignants et autre membre de la communauté éducative ce qui, d'après eux, empêcherait d'avoir des idées ou de pouvoir les mettre en œuvre. De même, certains auraient apprécié que les enseignants présentent le rôle d'éco-délégué à l'ensemble de la classe avant les élections (n°3, 4, 5, 12). Et, deux d'entre eux souhaiteraient que les professionnels de l'établissement parlent d'eux, en mettant ainsi en valeur leur rôle et leurs missions. Nous sommes amenés tout de même à questionner la façon de présenter ce rôle ; il ne s'agirait pas de limiter la fonction à la mise en acte de "bonnes pratiques" (Lange, 2014). En effet, "les éco-gestes préconisés ne sont pas à négliger, mais ils prennent sens dans une entreprise éducative et critique ambitieuse" (Martinez & Chamboredon, 2011).

Plus précisément, concernant leurs missions, deux élèves (n°10, 11) s'inquiètent des conflits et désaccords qui pourraient émerger et empêcher ainsi la réalisation de projets ; deux (n°8 et 10) voudraient avoir plus de temps destiné à leurs missions pour pouvoir agir ; trois (n°7, 11, 13) constatent qu'il manque des temps de réunions pour créer, penser... des projets collectifs ; et enfin quatre (n°3, 5, 7, 12) disent nécessiter d'un temps de formation pour se sentir « touchés » et apprendre leur rôle (« *je sais juste que c'est en rapport avec l'écologie, donc si je pouvais savoir un peu plus de trucs, ça serait pas mal* » n°5).

L'action et le besoin d'agir sont des éléments à prendre en compte pour faciliter l'engagement des élèves, ainsi, n°12 explique que, d'après elle, l'action est plus importante que la parole pour sensibiliser les autres élèves : « *pas que parler : agir* ». Il semblerait alors essentiel de donner aux élèves le pouvoir d'agir, en les soutenant dans leurs actions, en leur donnant les moyens d'agir mais aussi en leur explicitant clairement ce qui peut être réalisé et dans quel objectif.

Se sentir exister au travers d'un rôle, à condition qu'il soit mis en valeur, mais également créer davantage de liens, de relations sociales, via ce rôle, encourageraient la motivation des élèves interrogés. La responsabilisation, la valorisation et la coopération seraient des valeurs à

mettre en œuvre dans les établissements pour développer chez les élèves la motivation à s'engager et ainsi à devenir des citoyens autonomes. L'exemplarité et l'implication des enseignants seraient également un levier pour motiver les élèves et valoriser leur rôle (Jacquin, 2008 ; Nouvelot & Droyer, 2012).

Conclusion

L'expérience d'éco-délégué peut donc être un vecteur privilégié de construction d'un éco-citoyen, par le développement de son engagement (Simonneaux & Simonneau, 2017) et de son pouvoir d'agir, un *empowerment* (Redondo, 2020). L'analyse qualitative des entretiens montre que c'est parce qu'ils ont une forte volonté d'agir pour changer les choses (ici « sauver la planète ») qu'ils font vivre leur rôle d'éco-délégués et souhaitent s'engager. Cet engagement leur apporte un sentiment de compétence (« se sentir utile ») et d'affiliation. Pour plusieurs de ces élèves, un point de bascule semble s'être opéré par le fait d'aller au-delà du « faire » en devenant éco-délégués. Tout en continuant d'agir avec les autres, ils tentent aussi de « faire faire » en développant un sentiment d'appartenance à une « communauté de pratique » (Lessard, 2013) qui apparaît comme un levier pour se « se faire » en tant que citoyen éco-responsable.

Nous ne relevons pas de différences selon l'âge des adolescents et leur niveau scolaire mais plutôt selon l'histoire personnelle et familiale et ainsi la valeur accordée à l'engagement mais aussi selon le fonctionnement de l'établissement scolaire. Nous sommes amenés à questionner le sens des priorités accordées par les politiques éducatives des établissements scolaires : les missions des éco-délégués et la mise en œuvre de projets, notamment en partenariat, sont-elles suffisamment mises en valeurs et considérées comme essentielles à la formation de la personne et du citoyen ?

En se référant aux descripteurs d'un engagement critique proposés par Simonneaux et Simonneaux (2017), nous constatons que les actions des élèves interrogés relèvent davantage de la réalisation de « petits gestes », d'une disposition à agir ainsi que d'une perception de l'action (premier niveau d'un engagement critique). Nous sommes donc loin d'une visée émancipatrice, collective et critique, participant à ce que ces auteurs intitulent « l'éduc-action ». Les résultats de cette étude exploratoire nous amènent alors à nous demander si les élèves-adolescents ont suffisamment l'occasion d'expérimenter une diversité

de rôles et la possibilité de s'engager, éléments essentiels pour développer l'apprentissage de la citoyenneté, leur identité (Hugon & Vayre, 2018). En effet, construire son identité, c'est aussi « être engagé socialement, autant dans ses idées ou valeurs, que dans son mode de vie. Cet engagement est précédé d'une période d'expérimentation de divers rôles sociaux, qui permettra l'engagement ultérieur » (Tourrette & Guidetti, 1998, p. 154).

Lange (2015) insiste sur l'importance de rendre les élèves « auteurs » (combiner le faire et le dire, l'action et la réflexion), au-delà d'être agents et acteurs, pour qu'ils puissent « créer leur propre histoire ». Les élèves interrogés dans notre étude exploratoire se situent davantage comme « agents » et « acteurs » (Ardoino, 1988). Comment alors encourager les jeunes à devenir auteurs via le rôle d'éco-délégué ? Morin, Therriault et Bader (2019) précisent : « les jeunes devraient être reconnus comme des acteurs à part entière en éducation à l'environnement. Cela implique qu'ils puissent avoir la liberté de créer, de modifier et d'influencer les événements. Le système scolaire doit pouvoir offrir ce genre de liberté d'*agentivité* (Gangas, 2016), nommé par Sen (1985) *liberté de processus et de réalisation* (p. 11) ». Cela pourrait passer par le fait de permettre aux élèves de prendre position, mais aussi de choisir librement d'agir ou non, et de partager ces occasions collectivement (Hayward, 2012, cité par Morin et al., 2019), ce qui supposerait de la part des professionnels de l'éducation, un certain lâcher-prise.

Références bibliographiques

- Ardoino, J. (1988). Vers la multiréférentialité. Dans R. Hess & A. Savoye (dir.) *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris : Méridiens-Klinksieck.
- Bader B., Jeziorski A. et Therriault G., 2013, Conception des sciences et d'un agir responsable des élèves face aux changements climatiques, *Les Sciences et les crises contemporaines : Dossiers de Sciences de l'Éducation*, No. 29, 15-32.
- Bader, B., Morin, E., Therriault, G. & Arseneau, I. (2014) Rapports aux savoirs scientifiques et formes d'engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques. *Revue Francophone du Développement Durable*, 4, 171-190.
- Bader, B., Therriault, G. & Morin, E. (2017) Engagement écocitoyen, engagement scolaire et rapport aux savoirs. Renforcer la confiance des jeunes en leur capacité à changer les choses.

Proposition communication individuelle
Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles
Paris 22-23-24-25 septembre 2021 - Faire et se faire -

- Dans L. sauvé I. Orellana, C. Villemagne, et B. Bader (dir), *Education/Environnement/Écotoxicité*. Presses de l'Université du Québec (p.81- 100).
- Bois, E., Glomeron, F. & Hugon, M. (2016). Évaluer les comportements liés à l'EDD : cas de l'éducation aux économies d'énergie, Dans A. Jorro et Y. Mercier-Brunel (dir.), *Activité évaluative et accompagnement professionnel* (p. 161-182). Tours : PUF.
- Chawla, L. & Derr, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth. In: S. D. Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (p. 527–555), New York: Oxford University Press.
- Fielding, K.S. & Head, B.W. (2011). Determinants of young Australians' environmental actions: the role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 18(2), 171-186.
- Fortin-Debart, C. (2009). Analyse des actions d'EEDD mises en œuvre dans l'enseignement scolaire. Dans F. Grumiaux & P. Matagne (Dir.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire* (p. 67-83). Paris : L'Harmattan.
- Fortin-Debart, C. et Girault, Y. (2009) De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement. *Education relative à l'environnement* 8 : 129-145.
- Glomeron, F., Bois, E., Hugon, M. & Maguin, F. (2017) Citoyenneté et développement durable : pratiques familiales et scolaires chez les adolescents. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, n°41, 69-94
- Hugon, M. & Vayre, É. (2018). Expérience théâtrale et socialisation/personnalisation chez les adolescent(e)s. *Le sujet dans la cité*, 1(1), 55-71.
- Hugon, M., Maguin, F., Bois, E. & Glomeron, F. (2019) Education à l'énergie : pratiques enseignantes et représentations des élèves. *Educations* N° 1 Vol 3. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2019.0402>.
- Jacquin, F-X. (2008). Les éco-délégués, pour l'implication des élèves en faveur du Développement durable. *Pour*, 2008/3 N° 198, 203-207.
- Kempton, W. & Holland, D. (2003). «Identity and sustained environmental practice », In: S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (p. 317-341), Cambridge, Massachusetts, États-Unis : The MIT Press.
- Jeziorski, A. & Therriault, G. (2017) Pouvoir d'agir, engagement et rapport aux savoirs de jeunes face à l'enjeu du développement durable du Saint-Laurent. Le cas d'élèves de la fin du

Proposition communication individuelle
Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles
Paris 22-23-24-25 septembre 2021 - Faire et se faire -

secondaire du Bas-Saint-Laurent au Québec. *Colloque international : Changements et transitions : enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable*, Nov 2017, Toulouse, France. Hal-023004364.

Lange, J-M. (2014) Des dispositions des personnes aux compétences favorables à un développement durable : place et rôle de l'éducation. Dans Diemert, A. & Marquat, C. *Education au développement durable : Enjeux et controverses* (p. 163-182). De Boeck éditions.

Lange J-M. (2015) Education et engagement : la participation de l'école à relever les défis environnementaux et de développement. *Education relative à l'environnement*, Vol 12, 105-126.

Lebatteux, N. (2011) Penser global et agir local ? Des obstacles à la mise en œuvre d'un Agenda 21 scolaire. In : Legardez, A & Simonneaux, L. *Développement durable et autres questions d'actualité*. p.p 181- 194. Educagri éditions.

Lebatteux, N. & Legardez, A. (2010). L'éducation au développement durable dans un lycée professionnel français en marche d'agenda 21. Identification d'obstacles à partir du discours d'élèves éco-délégués. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.

Lessard, A. (2013), Communauté de pratique, Dans Jorro A. dir., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (2013)*, Bruxelles : De Boeck, 57- 60

Martinez, M.-L. & Chamboredon, M.-C. (2011). Approche anthropologique de la construction d'identités citoyennes. Le développement durable comme QSV en formation d'adultes. Dans Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011), *Développement durable et autres questions d'actualité*, Dijon : Educagri, 89-112.

Morin, E., Therriault, G. & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir d'agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Education et socialisation, les cahiers du CERFEE*. Vol 51.

Nouvelot M.-O. & Droyer, N. (2012). Eléments de réflexion autour de l'introduction du dispositif des éco-délégués dans les établissements scolaires. *Pour 2012/3 N° 215-216*, 43-53.

Redondo, C. & Ladage, C. (2019). Diversité et détermination des pédagogies de l'éducation au développement durable. *Ve Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Jul 2019, Bordeaux, France.

Proposition communication individuelle
Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles
Paris 22-23-24-25 septembre 2021 - Faire et se faire -

Redondo, C. (2020). La place de la notion d'empowerment dans le champ de l'éducation au développement durable : Quels transferts entre développements théoriques et traductions pratiques ?, *Spirale - Revue de recherches en Education* 2020/3 N° 66, 151 à 164.

Simonneaux, J. & Simonneaux, L. (2017). Engagement, Dans A. Barthes, J.- M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (éds.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, p.p.426-431. Paris : L'Harmattan.

Tourrette, C. & Guidetti M. (1998) *Introduction à la psychologie du développement-4^e éd : Du bébé à l'adolescent*. Dunod. p. 352.