



**HAL**  
open science

# L'éducation au développement durable au lycée et la prise en compte des inégalités socio-scolaires

Lise Trégloze

► **To cite this version:**

Lise Trégloze. L'éducation au développement durable au lycée et la prise en compte des inégalités socio-scolaires. 6ème Colloque international de l'ARCD : "Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde.", ARCD - Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique, Jun 2023, Genève (CH), Suisse. pp. 200-209. hal-04669860

**HAL Id: hal-04669860**

**<https://univ-rennes2.hal.science/hal-04669860v1>**

Submitted on 9 Aug 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.

# L'éducation au développement durable au lycée et la prise en compte des inégalités socio-scolaires

Trégloze Lise <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> CREAD – Université Rennes 2 – France

## Résumé

Face à la complexité du monde, de nombreuses « éducations à » se développent et interrogent le milieu scolaire dans son fonctionnement. En France, l'éducation au développement durable se généralise au sein du milieu scolaire et compte sur des équipes éducatives et des élèves motivés et engagés. Une enquête exploratoire s'intéresse à l'expérience d'un projet d'éducation au commerce équitable mené au niveau lycée avec pour objectif de prévenir le décrochage scolaire. Elle permet de dégager des pistes de recherche sur le degré de prise en compte des inégalités socio-scolaires dans la conception, l'animation et l'évaluation de tels projets, et sur les effets que peuvent produire l'expérience de ces projets sur ses participant·es, notamment des élèves en difficulté scolaire.

## Mots clés

Éducation à ; inégalités ; lycée ; développement durable ; commerce équitable.

## Introduction

Pour entrer dans la complexité du monde, de nombreuses « éducations à » ont fait leur apparition ces dernières décennies et certaines se généralisent au sein du milieu scolaire, comme l'Education au Développement Durable (EDD). Ces nouveaux « objets curriculaires

non identifiés » ainsi nommés par Michel Fabre dans les conclusions de ce colloque ARCD 2023, questionnent les acteurs de l'éducation formelle supposés les mettre en œuvre.

Une enquête exploratoire s'est intéressée à comment un projet « d'éducation à » pouvait être vécu par ses participant-es : d'un côté l'équipe enseignante et de l'autre des élèves, dont certain-es en situation de décrochage scolaire. Cette enquête a permis de dégager des pistes de recherche autour des enjeux de la (non) prise en compte des inégalités socio-scolaires dans les « éducations à », dans le cadre d'une thèse portant sur l'expérience de projets d'Education au Développement Durable menés au niveau lycée dans la Région Bretagne en France.

L'analyse des situations éducatives observées se fait sous un angle plus sociologique que didactique, mais permet cependant de dégager quelques pistes de réflexion quant à l'approche comparatiste en didactique, notamment au regard de l'intervention de nouveaux acteurs modifiant « le point de vue *a minima* ternaire liant irréductiblement savoir-professeur-élève(s) » ( Amade-Escot & Venturini, 2008, p.7).

## Le déploiement des « éducations à » en France

Les sciences de l'éducation et de la formation se sont emparées progressivement des « éducations à » et notamment de l'éducation au développement durable en milieu scolaire, pour comprendre en quoi elles questionnent l'organisation des curricula (Barthes et al., 2017; Vidal, 2010).

### « Educations à » et milieux scolaires

Il n'est pas aisé de cartographier l'ensemble des « éducations à » que les acteurs du monde scolaire sont susceptibles de croiser sur leur route. Celles-ci émergent, se développent, se croisent, et se recomposent au gré de l'évolution des enjeux de société et de la capacité des acteurs éducatifs à se les réapproprier.

Ces « éducations à » ont en commun plusieurs caractéristiques : elles sont thématiques et souvent a/pluri/trans-disciplinaires, elles accordent une place importante aux valeurs, elles sont tournées vers les changements de comportements et elles sont en étroites relation avec des questions socialement et scientifiquement vives (Barthes et al., 2017).

Ces « éducations à » sont aussi l'occasion d'interactions entre d'une part les acteurs de l'éducation formelle incités à les mettre en œuvre au sein de leurs établissements et de leurs classes, et d'autres part les acteurs de l'éducation non-formelle, voire des acteurs professionnels, impliqués sur l'objet de ces « éducations à ».

La pluralité des démarches, des thématiques, des acteurs, des espaces sociaux et physiques concernés par les « éducations à » fait leur grande richesse mais peut aussi être

source de confusions, voire de tensions. La rencontre entre acteurs scolaires et non-scolaire questionne parfois la légitimité des savoirs et des modes de transmission. Les thématiques convoquées par les « éducations à » n'étant pas toujours adossées à des concepts stabilisés et faisant l'objet de débats voire de controverses, elles renvoient à des acceptions plurielles et parfois non consensuelles entre les acteurs éducatifs.

Cet article s'intéresse à deux de ces « éducations à » : l'éducation au développement durable et l'éducation au commerce équitable qui ont en commun de s'être façonnées dans le giron des préoccupations internationales concernant le développement et l'environnement, plus que dans celui des enjeux propres à l'enseignement.

## Education au Développement Durable

L'Education au Développement Durable (EDD), terminologie principalement employée en France par les institutions et notamment celle de l'Education Nationale, prend ses racines dans les divers engagements des Etats rassemblés au sein de l'ONU. Elle porte le numéro 4.7 dans l'équipe des 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) ratifiés en 2015 et vise selon l'ONU à « accroître les connaissances, la sensibilisation et l'action afin de contribuer à la réalisation de l'ensemble des ODD à l'horizon 2030 ».

En France, l'EDD se généralise dans le milieu scolaire depuis la 1<sup>ère</sup> Stratégie Nationale de Développement Durable de 2003. Plusieurs dispositifs ont alors vu le jour, d'abord dans des versions expérimentales (activités en classe), puis dans des versions plus incitatives (label « établissement en démarche de développement durable », enseignement pluridisciplinaire, nomination d'un « référent éducation au développement durable » dans chaque établissement), voire obligatoire (élection d'éco-délégué).

L'institution compte donc sur du personnel éducatif et en premier lieu sur des enseignant-es motivé-es et volontaires, prêt-es à assumer cet engagement pour l'EDD en plus de leur mission d'enseignement. Elle compte également sur des élèves prêt-es à participer activement, le plus souvent volontairement, en plus de leur scolarité.

## Education au commerce équitable

L'éducation au commerce équitable s'est façonnée au croisement des préoccupations des acteurs du commerce équitable d'une part, et des acteurs de l'Education à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale (ECSI) d'autre part. Initiés dans les années 70 en critique des politiques dominantes de développement, les mouvements du commerce équitable et de l'ECSI se sont peu à peu structurés et professionnalisés, gagnant progressivement une reconnaissance institutionnelle en France, notamment au sein des ministères chargés des politiques de développement international, des transitions écologiques et de l'éducation

nationale. L'éducation au commerce équitable peut se raccrocher à d'autres « éducations à » plus reconnues comme l'EDD, notamment quand il s'agit d'entrer dans le milieu scolaire.

Un programme national<sup>26</sup> rassemble ses principaux acteurs qui se sont récemment dotés d'une charte commune pour en définir les principes et promouvoir des dispositifs à destination des jeunes en milieu scolaire.

L'éducation au développement durable comme au commerce équitable sont souvent tournées vers les changements de comportements individuels, ce qui entre parfois en contradiction avec le principe d'égalité, notamment quand ils sont pratiqués dans un contexte scolaire. En effet, les élèves et leurs parents, tout comme les individus d'une société, ne bénéficient pas tous des mêmes possibilités pour faire face aux injonctions à la consommation responsable, aux eco-gestes ou à l'engagement citoyen.

## Enquête sur un projet « d'éducation à » visant des élèves en difficulté scolaire

Cette volonté d'entrer en recherche sur les enjeux croisés entre « éducations à » et les inégalités socio-scolaire est issue d'un constat réalisé en tant que praticienne du milieu associatif, impliquée pendant une quinzaine d'année dans diverses « éducation à » gravitant autour de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale.

### Questionnement initial sur la (non) prise en compte des inégalités socio-scolaires dans les « éducations à »

Les activités « d'éducation à » que les acteurs associatifs mènent au sein du milieu scolaire, à l'invitation d'un·e enseignant·e ou dans le cadre d'un partenariat encouragé par ailleurs, sont souvent pensées, animées et évaluées principalement au regard des attendus propres à ces « éducations à » (savoirs sur la thématique abordées, changement d'opinion, d'attitude voire si possible de comportement), sans forcément prendre en compte les spécificités du milieu scolaire et notamment celles des populations scolaires concernées. Ainsi, ces projets portent rarement une attention aux difficultés scolaires vécues par certains élèves, alors même que ces "éducations à" plaident pour plus d'égalité et d'empathie et cherchent à faire adhérer ces mêmes jeunes à des valeurs et à des actions visant à plus de justice sociale. Parfois même, des établissements ou des populations scolaires jugées trop difficiles ou trop éloignées des préoccupations des acteurs des « éducations à », sont de fait exclues des publics visés.

---

<sup>26</sup> Programme FAIR Future par Commerce Equitable France  
<https://education.commerceequitable.org>

## Le projet européen « Jeunes Ambassadeurs du Commerce Equitable » (JACE)

Cette enquête concerne le projet « Jeunes Ambassadeurs du Commerce Equitable » (JACE), expérimenté en tant que praticienne et réinvesti en tant qu'étudiante-chercheuse pour un mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation et de la formation (Trégloze, 2021).

Ce projet a été mené au sein d'un lycée professionnel et technologique privé français de 2015 à 2018. Durant cette période il a fait l'objet d'un financement européen du programme ERASMUS + en tant que projet de « Coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques ». L'innovation de ce projet consistait à combiner deux objectifs : celui d'éduquer les jeunes aux enjeux d'une citoyenneté mondiale active à travers l'éducation au commerce équitable, et celui de contribuer à la prévention du décrochage scolaire, problématique à laquelle le lycée français à l'initiative du projet était confronté.

Ce projet mobilisait quatre pays au sein desquels un binôme lycée-association de commerce équitable collaborait pour mener différentes activités autour des trois grandes modalités d'action du commerce équitable :

1. La sensibilisation aux enjeux des inégalités mondiales et des filières commerciales internationales. Il s'agissait notamment de former un groupe de jeunes « ambassadeurs » volontaires pour ensuite sensibiliser leurs pairs sur les temps scolaires et hors scolaires.
2. La vente et promotion de produits issus de filières du commerce équitable, à travers les lieux de consommation du lycée (restauration scolaire, événements) et de vente (boutique pédagogique). Le lycée français formant des élèves aux métiers de la vente.
3. Le plaidoyer pour la reconnaissance du commerce équitable et la nécessité d'un commerce plus juste, en partenariat avec le dispositif du Parlement Européen des Jeunes, visant à faire rencontrer des élèves avec des euro-députés engagés dans le commerce équitable.

### Démarche d'enquête

Le cadre théorique construit pour cette enquête exploratoire s'est appuyé sur les principes de la sociologie pragmatique (Lemieux, 2018) et s'est inspiré des réflexions de John Dewey (1968) sur la place de l'expérience dans l'éducation et les apprentissages.

Il s'agissait d'aborder l'expérience d'une « éducation à » en milieu scolaire en tant qu'« expérience sociale » (Dubet, 2016) en s'intéressant notamment aux interactions entre acteurs venant de mondes sociaux différents : le milieu associatif, préoccupé par la contribution des jeunes générations aux enjeux pour lesquels il milite ; et le milieu scolaire,

spécifiquement du lycée, attentif à la réussite scolaire des élèves et à leur insertion dans la vie citoyenne et professionnelle.

La méthodologie d'enquête a combiné trois approches visant à mettre en relation les discours et les intentions avec les témoignages et les pratiques :

3. Une approche temporelle, basée sur une enquête longitudinale durant les trois années du projet (enquêtes par questionnaires auprès de 125 élèves et 20 enseignant·es) et trois ans après le projet (entretiens rétrospectifs auprès d'un panel de 14 élèves, 5 enseignantes, 1 directeur, 3 volontaires).
4. Une approche compréhensive, basée sur l'analyse réflexive des observations participantes faites durant le projet et par des entretiens avec ses participant·es, selon la méthode de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2016).
5. Une approche descriptive, basée sur l'analyse de la documentation produite avant, pendant et après le projet JACE et l'exploitation secondaire des indicateurs socio-scolaires de la population scolaire de l'établissement et de la cohorte participant au projet.

## Enjeux de la (non) prise en compte des inégalités socio-scolaires dans l'Education au Développement Durable

L'analyse de ce projet JACE explicitement pensé pour prendre en compte et agir sur les difficultés scolaires des élèves, permet de dégager des pistes de recherche pour le travail de thèse. Il s'agit maintenant d'étendre le périmètre d'enquête à une sélection d'établissements engagés dans divers projets dits d'éducation au développement durable, répondant à des critères de territoire concernant les types d'établissements (secteur, filières, institutions de rattachement, localisation), de population scolaire (indicateurs socio-scolaires) et de projets menés (thématiques, dispositifs éducatifs, type de partenariats).

### Vers un « effet projet » ?

La notion d'effet a été développée par les sociologues de l'éducation pour rendre compte de ce que certains établissements ou enseignant·es semblent « permettre à des élèves d'avoir des résultats meilleurs que ceux espérés si l'école ne faisait que révéler les inégalités sociales de réussite » (Rayou, 2015, p. 60).

Cette enquête exploratoire a permis d'explorer la triple promesse d'une meilleure réussite scolaire : celle du secteur privé considéré par les élèves en difficulté, et leurs parents, comme plus à même de les faire progresser, celle de l'établissement communiquant sur son attention pour l'intégration de tous les jeunes et sa capacité à les faire réussir et enfin celle

du projet JACE qui s'était donné pour objectifs d'agir sur les difficultés scolaires et de prévenir le décrochage scolaire.

Les élèves interrogés, notamment ceux en situation de retard scolaire et identifiés comme étant en risque de décrochage, considèrent tous l'expérience du projet comme un facteur explicatif fort de leur maintien dans la scolarité et dans l'obtention de leur diplôme. Pour certain·es le projet JACE a été également un tremplin pour des emplois ou candidatures dans des établissements du supérieur. La mise en relation des indicateurs socio-scolaire a par ailleurs permis de constater que ce lycée faisait mieux réussir les élèves au baccalauréat que d'autres établissements, notamment ceux de la cohorte ayant vécu le projet JACE.

Cependant cette performance est à relativiser au regard d'autres effets à l'œuvre durant ce projet comme celui du secteur privé et celui de l'établissement. La population scolaire accueillie dans ce lycée sont des élèves qui accusent un niveau scolaire plus faible à l'entrée en seconde mais dont les caractéristiques sociales sont plus favorables aux apprentissages, en comparaison avec les autres établissements de l'académie, tous secteurs confondus. Ainsi, lorsque l'on pense cette performance en termes de valeur ajoutée, ce lycée fait globalement réussir plus qu'attendu les élèves de la voie technologique, mais moins qu'attendu ceux de la voie professionnelle et la cohorte concernée par le projet JACE ne fait pas exception à cette tendance.

Concernant le rôle des enseignantes, les témoignages recueillis durant l'enquête montrent que l'expérience d'un tel projet a été source d'une nouvelle motivation pour le métier d'enseignant, parfois vécu difficilement. Les enseignantes impliquées dans le projet témoignent d'un engagement très important dans les activités et le suivi des élèves, renforçant par là même « l'effet enseignante » dont plusieurs élèves témoignent.

Si faire réussir ses élèves est l'objectif de tout établissement scolaire et de tout·e enseignant·e, une piste de recherche est donc de s'intéresser en quoi la participation à un projet « d'éducation à » impacte plus globalement l'expérience scolaire, notamment pour celles et ceux qui la vive plus difficilement.

## **Des savoirs et compétences utiles pour l'expérience scolaire**

L'enquête longitudinale a révélé que les savoirs et compétences développées pendant le projet JACE ont été remobilisés par ses participant·es au service de leur expérience scolaire et professionnelle.

Au-delà des compétences spécifiques à un projet d'éducation au commerce équitable (comme le fait de développer un regard critique sur l'économie et de comprendre les enjeux d'une consommation plus responsable), cette expérience a permis de révéler des compétences que les élèves interrogés ont considéré comme utiles pour vivre et terminer leur scolarité secondaire plus sereinement, ainsi que pour s'insérer dans la vie professionnelle ou les études supérieures. Grâce au projet, les anciens élèves témoignent être



devenus plus sociables, moins timides, plus confiant, capable de s'adapter, de gérer leur stress, de monter un projet et s'exprimer au sein d'un groupe.

Du côté de l'équipe enseignante, plusieurs indiquent avoir réintégrées dans leurs pratiques les thématiques et techniques pédagogiques expérimentées dans le projet : le partenariat et la co-intervention avec le milieu associatif, l'auto-évaluation accompagnée, des techniques d'animations actives et participatives et des exemples de cas issus de l'économie sociale et solidaire.

Les participant·es témoignent également d'un meilleur climat scolaire et d'un nouveau rapport élève-enseignant·es plus favorable aux apprentissages.

L'établissement quant à lui s'est doté par la suite d'une mission spécifique pour repérer et accompagner les élèves en risque de décrochage scolaire et poursuit ses relations à l'international. Ces engagements sont mis en avant par l'établissement et pensés comme une source d'attractivité.

L'objectif est donc d'explorer en quoi l'expérience d'un projet « d'éducatifs à » permet à ses participant·es de passer d'un régime d'action à un autre, notamment d'une expérience difficile de l'enseignement ou de la scolarité à une expérience source de nouvelles motivations et de mieux-être au lycée.

## Rôle du territoire et des intervenant·es extérieur·es

Le territoire dans lequel se mène une « éducation à » a un rôle à la fois en tant que contexte mais aussi comme acteur (Barthes & Champollion, 2012). Les territoires sont ici considérés comme des espaces physiques (espaces naturels ou lieux d'activité symboliques) ou sociaux, où se rencontrent divers acteurs aux cultures différentes qui, le temps du projet, vont devoir cohabiter et se comprendre pour inter-agir.

Dans le projet JACE, l'immersion dans des territoires où les enjeux du projet pouvaient s'observer et se vivre a marqué ses participant·es : rencontre avec des producteurs et productrices du commerce équitable sur leurs lieux de production, découverte d'autres métiers et formes d'organisations privilégiant la coopération ou la solidarité, valorisation de savoirs-faires traditionnels... Plusieurs intervenant·es des associations partenaires ont également été invité·es sur les temps scolaires, en apportant un langage, des techniques d'animation, un rapport aux savoirs, différents de la forme scolaire classique.

Ces rencontres avec les territoires et leurs acteurs ont été rendues possibles grâce à la proximité géographique du lycée avec certains lieux mais aussi grâce aux moyens financiers importants apportés par la subvention européenne. Ainsi, au-delà des possibilités d'offres sur le territoire, ce sont aussi les conditions d'accès à ces offres qui vont permettre à ce territoire de jouer un rôle dans un tel projet. Or tous les territoires ne sont pas également dotés d'acteurs ou d'espaces accessibles propices aux « éducatifs à ». Il convient donc de s'intéresser aux structures qui régissent et animent ces territoires comme les collectivités

territoriales dont les politiques publiques sur les thématiques portées par les « éducations à » peuvent offrir un cadre spécifique, voire encourageant, pour ces projets.

L'analyse des apprentissages qui se développent au sein de projets « d'éducation à » implique donc de passer d'un triangle didactique à un pentagramme rassemblant les savoirs aux élèves, aux enseignant·es mais aussi aux territoires et aux acteurs des « éducations à » intervenant le temps de l'activité. Dans une approche comparatiste, il serait intéressant d'étudier en quoi cette modification de la relation didactique pourrait être un marqueur de la didactique des « éducations à » et de la didactique des questions socialement vives en tant que champs de recherches émergents en sciences de l'éducation (Simonneaux & Legardez, 2011).

## Conclusion

Cette enquête exploratoire au sein du projet JACE a soulevé l'importance de se préoccuper de l'appartenance territoriale et sociologique des publics visés par les « éducations à ». L'enquête rétrospective montre que quand un projet « d'éducation à » intègre une préoccupation pour les enjeux des inégalités socio-scolaires qui traversent le milieu scolaire, au-delà des enjeux de société plus globaux qui animent ces « éducations à », alors un « effet projet » peut éventuellement s'observer pour celles et ceux qui en font l'expérience, contribuant à la réussite scolaire de certains élèves.

Le travail de thèse engagé consiste donc à faire dialoguer les travaux menés depuis plusieurs décennies en sociologie de l'éducation sur le poids des inégalités sociales et scolaires dans les parcours des élèves et sur l'importance des « effets » (établissement, territoire, enseignant·e) dans les réussites scolaires ; avec les travaux plus récents, en sociologie comme en didactique, sur l'émergence et le déploiement des « éducations à » au sein du milieu scolaire.

Analyser les projets d'EDD au regard de leur degré de prise en compte des inégalités socio-scolaires des publics auxquels ils s'adressent peut compléter les analyses visant à positionner ces projets quant à leur contribution faible ou forte aux enjeux d'éducation et de durabilité (Lange, 2020). Il s'agit d'ajouter un nouveau curseur concernant leur contribution à l'inclusion de public en difficulté dans un contexte d'inégalités sociales et scolaires persistantes dans le milieu scolaire français.

## Références bibliographiques

- Barthes, A. & Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 10. <https://doi.org/10.4000/ere.1049>
- Barthes, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Dubet, F. (2016). *Sociologie de l'expérience*. Éditions Points.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Lange, J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. In F. Drouilleau-Gay et A. Legardez *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Octarès éditions <https://hal.science/hal-02463747>
- Lemieux, C. (2018). *La sociologie pragmatique*. La découverte de France.
- Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*. Presse Universitaire de France.
- Trégloze, L. (2021). *Face au défi d'évaluer l'impact de l'éducation au commerce équitable en milieu scolaire*. [Master de Sciences de l'Éducation et de la Formation parcours Cultures, Pratiques, Recherches]. Université Rennes 2. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03790869>
- Simonneaux, L. & Legardez, A., (2011). Introduction générale. Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. *Développement durable et autres questions d'actualité*, 15-29. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0015>
- Venturini, P. & Amade-Escot C. (2008). Introduction. L'approche comparatiste dans l'analyse de situations didactiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20(1), 7-11.
- Vidal, M. (2010). *L'éducation au développement durable dans tous ses états : Histoire, épistémologie, courants éducatifs, approches didactiques*. SupAgro.