



La labellisation des établissements scolaires est-elle un levier efficace de sensibilisation au développement durable ?

Mémoire de recherche présenté par : Alexis SEBASTIAN

Mémoire dirigé par : Patrick MATAGNE : ESPE de Niort - SHA - EA 2252

Table des matières

1	Résumé en français.....	2
2	Remerciements	2
3	Présentation de la question de recherche.....	3
4	Autour du développement durable	3
4.1	Les concepts de durabilité et de développement durable	3
4.2	Les valeurs de la durabilité	4
4.3	Les principes du développement durable	5
4.4	Un bilan contrasté	5
5	L'éducation au développement durable	6
6	Les labels.....	7
6.1	Eco-Ecole.....	7
6.2	E3D.....	8
6.3	Agenda 21 scolaire	9
7	Contexte du collège Emile Zola	10
7.1	Action globale.....	10
7.2	Situation par rapport à Eco-école	11
7.3	Situation par rapport à E3D	12
8	Problématique.....	12
9	Méthodologie	14
9.1	Hypothèses.....	14
9.2	Identification des données utiles.....	15
9.3	Thématiques du questionnaire	17
9.4	Mise en œuvre	19
10	Analyse des résultats	19
10.1	Analyse de l'échantillon	19

10.2	Analyse des scores par niveau	21
10.3	Influence de la participation au programme au regard des difficultés scolaires.....	24
10.4	Influence de la participation au programme au regard du milieu socioculturel	25
11	Conclusion.....	26
12	Bibliographie	28
13	Webographie	29

ANNEXES :

Annexe A : Extrait du rapport « Repères et Références Statistiques - Enseignement, Formation, Recherche (2017). » de la DEPP

Annexe B : Synthèse des résultats de l'expérimentation

Annexe C : Extraits de la thèse “Evaluation of Environmental Programmes as a Means for Policy Making and Implementation Support : The Case of Cyprus Primary Education.” par Kadji, C. (2002).

1 Résumé en français

Le développement durable et plus particulièrement l'éducation au développement durable sont des thématiques relativement récentes dans le système éducatif français. Dans ce cadre, un certain nombre d'établissements scolaires ont choisi les placer au centre de leurs préoccupations et peuvent, dans ce cadre, obtenir certaines labellisations. Ce mémoire se propose d'étudier l'impact de ces labellisations et plus particulièrement celui du label Eco-Ecole sur le degré de sensibilisation au développement durable des élèves.

Mots clés : Développement durable, Eco-Ecole, E3D, Sensibilisation.

2 Remerciements

Je voudrais remercier toutes les personnes qui, par leur soutien, leurs conseils ou leur participation, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Plus particulièrement, je tenais à remercier Mme. Katell Méchineau, Mme Sylvie Cousin et Mr. Frederic Caillier pour leur aide au sein du collège Emile Zola. Merci également à Mr. Patrick Matagne pour ses conseils avisés.

3 Présentation de la question de recherche

Actuellement enseignant stagiaire en sciences physiques au collège Emile Zola situé à Prahecq (Deux Sèvres), j'ai choisi d'orienter mon travail de recherche sur l'éducation au développement durable, et plus particulièrement sur la labellisation des établissements en termes d'impact pédagogique.

Plusieurs facteurs ont influencé ce choix. Le premier découle d'un intérêt personnel et d'un engagement de longue date en milieu associatif pour l'écologie, la cause animale et la biodiversité. Je suis donc particulièrement sensible aux questions soulevées par le développement durable et je compte sur ce travail de recherche pour enrichir mes connaissances dans ce domaine et ainsi continuer mon engagement cet fois ci à l'intérieur du système éducatif dans les années à venir.

Le second facteur déterminant dans le choix de cette question de recherche est l'établissement dans lequel j'exerce cette année. En effet, le collège Emile Zola possède depuis plusieurs années un projet d'établissement centré sur l'éducation au développement durable. Le collège a d'ailleurs pu obtenir un certain nombre de labellisations, notamment « Eco-Ecole » et « E3D », grâce à l'investissement coordonné des enseignants, des élèves et du personnel.

Ce collège est donc, à mon sens, un terrain d'expérimentation très propice pour analyser l'impact des labellisations sur le degré de sensibilisation au développement durable des élèves. Ces questions sont présentes à la fois dans les enseignements de manière très récurrente, mais également dans la vie quotidienne de par le fonctionnement du collège. Jauger l'impact de cet environnement sur les élèves sera donc un travail tout à fait intéressant, c'est pourquoi la question de recherche retenue est : « La labellisation des établissements scolaires est-elle un levier efficace de sensibilisation au développement durable ? ».

4 Autour du développement durable

4.1 Les concepts de durabilité et de développement durable

La conférence de Stockholm en 1972 a été le premier évènement à placer les questions environnementales au rang des préoccupations internationales. Quinze ans plus tard, en 1987, le Rapport Brundtland (1) a défini le concept de développement durable comme un modèle de développement visant à « *répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* ». Ce concept de développement durable est étroitement lié à celui de durabilité qui propose un modèle de réflexion sur l'avenir se voulant

concilier les aspects sociétaux, environnementaux et économiques. L'objectif étant de tendre vers un idéal de prospérité sociale proposant à ses citoyens un environnement sain garantissant matières premières, nourriture, eau potable et air pur.

On voit donc une certaine démarcation de ce concept de durabilité par rapport aux modèles de développement économique antérieurs dont l'impact sur l'environnement et la société s'est avéré néfaste. Jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle, ces modèles de développement économiques faisant peu de place aux questions environnementales et sociales étaient acceptés comme inévitables par la majorité des états. Les sphères économiques, environnementales et sociales ont longtemps été appréhendées comme totalement indépendantes. Une prise de conscience progressive a pu faire émerger ce concept de durabilité, en réaction aux menaces pesant sur les hommes et l'environnement, pour construire un modèle de développement dans lequel ces trois sphères existeraient à part entière.

Si la durabilité peut être envisagée comme un objectif à long terme, le développement durable peut quant à lui désigner les différents chemins pour y parvenir. Sa lecture et sa mise en œuvre peut donc différer suivant les acteurs (organismes internationaux, états, collectivités, entreprises, citoyens, etc...). Parmi les principales actions, on pourra citer des moyens de transports moins émetteurs de gaz à effet de serre, des modes de production et de consommation plus durables, une agriculture moins énergivore et moins polluante, une recherche orientée vers la limitation des impacts, l'éducation et la formation, etc...

4.2 Les valeurs de la durabilité

Les Nations Unies, de par leur long héritage, se placent comme défenseurs de certaines valeurs notamment liées à la dignité, aux libertés fondamentales et aux droits de l'Homme, ainsi qu'à la protection de l'environnement. En ce domaine, elles considèrent que les questions de durabilité forment un tout indissociable et prônent une approche globale. Dans la « Charte de la Terre » initiée en 2000, les Nations Unies actent que les questions locales doivent être saisies dans leur contexte global et que les solutions aux problèmes locaux ont, de fait, des conséquences au niveau mondial.

Certaines valeurs de la durabilité sont dégagées comme l'importance de la prise de conscience de l'impact de nos choix individuels de consommation sur l'environnement. Aux antipodes des modèles de développement préexistants, cette charte prône la reconnaissance du fait que la science et la technologie ne pourront pas à elles seules être vecteur de progrès et nous permettre

de répondre aux défis de demain. Enfin, l'application du principe de précaution est capitale pour prévenir tout dommage grave ou irréversible à l'environnement ou à la société, y compris lorsque les connaissances scientifiques font défaut.

4.3 Les principes du développement durable

En 1992, le « Sommet de la Terre » (2) s'étant déroulé à Rio de Janeiro a fait intervenir les principaux acteurs des Nations Unies pour une réflexion autour des trois grandes sphères sociales, environnementales et économiques, ainsi qu'autour de concepts généraux englobés dans les idéaux de la durabilité comme la justice sociale, la conservation des ressources naturelles, la lutte contre la pauvreté ou l'égalité entre sexes et générations. Ce sommet a pu aboutir à la « Déclaration de Rio » faisant apparaître 27 principes ayant pour objectif de guider les gouvernements et les organisations vers une application progressive du concept de durabilité.

On peut, entre autres, citer les suivants : *« les êtres humains ont droit à une vie saine et productive en harmonie avec la nature », « le droit au développement doit être réalisé de façon à satisfaire équitablement les besoins relatifs au développement et à l'environnement des générations présentes et futures », « l'élimination de la pauvreté et la réduction des différences de niveaux de vie dans les différentes parties du monde sont une condition indispensable du développement durable », « la protection de l'environnement doit faire partie intégrante du processus de développement et ne peut être considéré isolément », « les actions internationales entreprises en matière d'environnement et de développement durable devraient également prendre en compte les intérêts et les besoins de tous les pays », « afin de parvenir à un développement durable et à une meilleure qualité de vie pour tous les peuples, les Etats devraient réduire et éliminer les modes de production et de consommation non viables et promouvoir des politiques démographiques appropriées », « les femmes ont un rôle vital dans la gestion de l'environnement et le développement ; leur pleine participation est donc essentielle à la réalisation d'un développement durable », etc...*

4.4 Un bilan contrasté

Depuis le sommet de Rio, un grand nombre de sommets internationaux ont réuni les mêmes protagonistes pour débattre des questions de développement durable. On a pu ainsi voir se

dérouler la conférence de Kyoto en 1997 (3), le sommet de Johannesburg en 2002 (2) jusqu'à la 22^{ème} conférence des parties à la convention cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (COP) en 2017 à Bonn. Le processus de transition vers un modèle de développement durable est donc bel et bien engagé et on imagine mal un retour en arrière.

Cependant, vingt-cinq ans après le sommet de Rio, deux des trois sphères de la durabilité ont vu leur situation se dégrader. En effet, le rapport mondial sur les sciences sociales de l'UNESCO de 2016 souligne une inquiétante augmentation de l'écart des richesses à l'échelle mondiale ainsi qu'un renforcement des inégalités sociales et territoriales depuis vingt ans. L'empreinte de l'Homme sur l'environnement s'est elle aussi dégradée avec notamment l'augmentation de la concentration des gaz à effet de serre qui est passée de 360 à 400 ppm depuis 1992, la disparition de centaines d'espèces et la multiplication des catastrophes naturelles inaugurant des vagues de migrations climatiques.

5 L'éducation au développement durable

Dans la mesure où le concept même de développement durable a émergé très récemment, l'éducation au développement durable n'en est encore qu'à ses balbutiements. Elle est néanmoins adoptée par de nombreux systèmes éducatifs dans le monde. En France, ces concepts sont restés confidentiels dans le débat public avant 2002 (sommet de Johannesburg (2)), date depuis laquelle on a pu voir l'émergence d'une véritable intégration de l'éducation au développement durable dans le système éducatif. Des initiatives antérieures sont toutefois à mentionner comme le mouvement de l'éducation au développement (EAD) et à la solidarité internationale et celui de l'Education relative à l'Environnement, dès les années 1970.

La circulaire du 8 juillet 2004 annonce la généralisation de l'éducation au développement durable à partir de la rentrée scolaire de septembre 2004. L'« Education à l'Environnement pour un Développement Durable » (4) est désormais intégrée dans la formation initiale des élèves durant toute la scolarité. Toujours en 2004, la « Charte de l'environnement » est promulguée.

En 2007, le ministère de l'Education Nationale propose la seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (5). Durant la période 2007-2010, la politique d'EDD s'articulera autour de trois axes prioritaires : inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement, multiplier les démarches

globales d'éducation au développement durable dans les établissements et les écoles et proposer une formation pour les professeurs et les personnels impliqués dans l'EDD.

Pour la période 2001-2013, la troisième phase de généralisation EDD (6) prolonge les trois objectifs prioritaires de la phase précédente mais propose un élargissement des partenariats entre établissements et acteurs extérieurs, et encourage la création de projets d'établissement centrés sur l'EDD. Les écoles et les établissements scolaires peuvent désormais demander au comité académique de se voir attribuer la reconnaissance leur permettant ainsi de faire connaître leurs initiatives aux autorités académiques. La circulaire E3D du 24 juillet 2013 (7) précise la démarche globale de développement durable (E3D) dans les écoles et les établissements scolaires avec un référentiel de mise en œuvre et de labellisation.

La labellisation des établissements ne se limite pas à la seule reconnaissance E3D et d'autres labels internationaux peuvent parfois récompenser et guider les actions des établissements.

6 Les labels

Dans cette partie, une courte présentation de trois différents labels en lien avec l'éducation au développement durable sera effectuée (liste non exhaustive).

6.1 Eco-Ecole

Eco-Schools est un programme international de la Fondation pour l'Education à l'Environnement (FEE) lancé en 1994 au Danemark, en Allemagne, en Grèce et au Royaume-Uni. Le programme s'étend aujourd'hui dans 59 pays dans le monde en partenariat avec les Nations Unies. C'est en 2005 qu'Eco-Ecole est développé en France dans les écoles maternelles, primaires, collèges et lycées. En 2017, le nombre d'établissements détenant le label est d'environ 600.

La labellisation est attribuée d'une année scolaire à l'autre aux établissements suivant une méthodologie définie par le programme pour adopter un fonctionnement éco-responsable et intégrer l'éducation au développement durable dans les enseignements.

Pour une année scolaire, un axe de travail parmi les huit proposés par Eco-Ecole doit être adopté. Ces huit axes de travail sont : l'alimentation, le climat, la biodiversité, les déchets, l'eau, la santé, l'énergie et les solidarités. La limitation à un axe de travail unique par an permet d'approfondir chaque thème de façon cohérente et d'explorer progressivement chacun des thèmes année après année en appliquant une méthodologie précise.

La première étape consiste à monter un comité de pilotage pouvant être reconduit d'une année à l'autre. Ce comité fait si possible intervenir les différents acteurs de l'établissement (équipe de direction, enseignants, agents, élèves éco-délégués, parents d'élève, représentants de la collectivité).

Un état des lieux réalisé par les élèves avec l'aide d'adultes doit permettre de positionner l'établissement au regard de la thématique choisie. C'est grâce à cet état des lieux que des solutions et un plan d'actions devra être décidé par les élèves et les membres du comité de pilotage. Durant l'année scolaire, la mise en œuvre de ce plan d'actions fera intervenir tous les acteurs de l'établissement.

A l'issue de la mise en œuvre, une étape très importante consiste en la mesure parfois quantitative des progrès accomplis depuis l'état des lieux. Ces progrès devront être valorisés par une communication de la part des acteurs (expositions, affichage dans les établissements, site internet, blog, etc...).

Les enseignants sont également partie prenante du projet car ce dernier doit s'inscrire autant que possible dans les enseignements. Le projet peut servir d'appui pour l'apprentissage de nouvelles notions.

6.2 E3D

La démarche E3D (Etablissement en Démarche globale de Développement Durable) est une labellisation lancée par le ministère de l'éducation nationale dans la Circulaire E3D du 29 août 2013. Les objectifs ne sont ici pas seulement pédagogiques mais également relatifs au fonctionnement des établissements scolaires (gestion de l'alimentation, des déchets, de l'énergie, etc...). C'est donc au centre du projet d'établissement que les établissements labellisés E3D doivent placer la question du développement durable et de l'éducation au développement durable.

Un établissement peut demander une labellisation E3D s'il est engagé dans un projet de développement durable faisant intervenir de façon conjointe les enseignements, la vie scolaire, la gestion et la maintenance de la structure et l'ouverture sur l'extérieur par un ou plusieurs partenariats. Toutes les parties prenantes de l'établissement (administration, enseignants, agents, élèves) et les partenaires (notamment les collectivités territoriales) doivent être impliqués dans la démarche.

La labellisation E3D distingue trois niveaux de labellisation. Le premier niveau est appelé « engagement dans la démarche » est attribué si le projet d'établissement intègre toutes les dimensions propres au développement durable (sociétale, écologique et économique).

Le second niveau appelé « approfondissement » est attribué aux établissements qui en plus du niveau « engagement dans la démarche », mettent en place une coordination interne de l'ensemble des activités liées au développement durable (enseignements, projets, sorties scolaires, etc...) avec la mise en place d'outils de communication pour valoriser les travaux effectués.

Le troisième niveau appelé « déploiement » peut être attribué si, en plus des exigences du niveau « approfondissement », l'établissement met en place une modification globale de son fonctionnement pour minimiser autant que possible son impact écologique. La mise en place d'actions remarquables et transférables vers d'autres acteurs (associations, municipalités, autres établissements) peut également être un critère.

A l'échelle d'une académie, des critères supplémentaires peuvent être demandés. Par exemple, dans l'académie de Poitiers, le cahier des charges de la labellisation E3D mentionne une inclusion du développement durable dans les quatre parcours éducatifs pour les collèges (parcours d'éducation artistique et culturelle, parcours citoyen, parcours éducatif et de santé, parcours avenir).

6.3 Agenda 21 scolaire

Après la conférence de Rio de 1992, les Nations Unies ont produit un texte appelé « Agenda 21 » fixant un plan d'action pour le XXI^{ème} siècle de manière proposer aux gouvernements des objectifs allant dans le sens d'une transition vers la durabilité. Le chapitre 36 appelé « *Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation* » effectue un inventaire de recommandations pour introduire les enjeux du développement durable à l'école et dans la formation professionnelle.

L'Agenda 21 scolaire est une démarche déclinant l'Agenda 21 de Rio à l'échelle d'un établissement scolaire. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une labellisation mais d'une démarche volontaire à l'initiative des différents acteurs. Le terme désigne à la fois le projet de l'établissement pour le développement durable et les plans d'actions successifs qui vont le concrétiser.

La démarche consiste dans un premier temps à identifier les enjeux de développement durable de l'établissement et à fixer les grands axes de progrès à investir dans les années à venir. L'Agenda 21 est conduit par un comité de pilotage qui coordonne la démarche et prépare les décisions à soumettre au Conseil d'établissement. Il est idéalement présidé par le chef d'établissement et peut réunir selon la taille de l'établissement de 10 à 20 représentants de la communauté.

S'engager dans un Agenda 21 suppose la réalisation d'un état des lieux exhaustif pour définir des axes de progrès sur le long terme. Plusieurs plans d'actions seront alors mis en œuvre tour à tour pour répondre à ces problématiques. A l'issue de chaque plan d'actions, chaque comité de pilotage réalise une évaluation de son action. Chaque action doit si possible être valorisée et communiquée.

7 Contexte du collège Emile Zola

7.1 Action globale

Même si la volonté de labellisation est récente pour le collège Emile Zola, la sensibilisation au développement durable a été au centre des préoccupations depuis plusieurs années. L'établissement propose aux élèves volontaires de s'investir à l'échelle associative pour l'amélioration du fonctionnement du collège au sein de deux écoclubs. Environ 50 élèves se sont inscrits pour l'année scolaire 2017-2018. En outre, deux écodélégués de chaque classe et de la classe ULIS sont élus en début d'année scolaire. Le rôle de ces écodélégués et des élèves investis dans les écoclubs est de proposer des actions en lien avec le développement durable et la thématique Eco-Ecole annuelle, mais aussi de continuer les actions de long terme entreprises les années précédentes. Les écodélégués s'engagent également à informer les autres élèves des démarches mises en œuvre. Les actions de l'Eco-club se déroulent en milieu de journée et deux fois par semaine.

Au niveau pédagogique, la coordination des activités et EPIs en lien avec le développement durable est assurée par Mme. Mechineau (enseignante en SVT) et Mme. Cousin (enseignante en classe ULIS). Un entretien avec ces deux dernières et Mr. Cailler (principal) m'a permis de collecter de nombreuses informations.

7.2 Situation par rapport à Eco-école

Sous l'impulsion d'un petit pôle d'enseignants et de l'équipe de direction du collège, le collège Emile Zola est entré en démarche de labellisation Eco-Ecole durant l'année scolaire 2012-2013 et a obtenu la labellisation l'année suivante. Celle-ci a été reconduite tous les ans depuis. Les raisons de cette volonté de labellisation étaient multiples. Tout d'abord, de nombreux projets et actions avaient été mises en place durant les années précédentes et l'objectif de cette labellisation était de donner du sens à toutes les initiatives et de recentrer l'axe du projet d'établissement sur la sensibilisation au développement durable. L'intérêt de cette démarche était à la fois pédagogique avec une volonté de susciter de l'engagement de la part des élèves, mais également important du point de vue de l'attractivité de l'établissement. En effet, une des attentes de ce projet de labellisation était de créer une dynamique de la part de tous les acteurs (enseignants, élèves, agents, etc...) et ainsi de valoriser l'image de l'établissement.

Depuis l'entrée dans la labellisation, le collège a travaillé sur deux thématiques principales pour ses projets Eco-Ecole : la gestion des déchets et la biodiversité. Pour l'année scolaire 2017-2018, un nouveau thème a été choisi : celui de l'alimentation. Parmi les actions mises en place pour répondre aux diagnostics effectués sur les thèmes précédents, beaucoup sont poursuivies par les élèves de l'Eco-club de façon hebdomadaire. On pourrait par exemple citer les actions au niveau du tri et de la récupération des déchets de tous les jours comme la collecte du papier dans les salles, la collecte des stylos vides et fournitures de bureau usagées en partenariat avec l'association « *Terracycle* » ou la collecte des piles usagées en partenariat avec l'association « *Piles Solidaires* ». Les projets portants sur le thème de la biodiversité ont débouché sur la création d'un jardin entretenu par les élèves volontaires et les actions pour cette année scolaire seront la fabrication de mangeoires à oiseaux, la création d'une parcelle de plantes tinctoriales, la mise en place de composteurs, etc...

Pour la thématique de cette année, un travail est effectué sur le gaspillage alimentaire et le diagnostic effectué par les élèves dans le cadre de la démarche « *Territoire Zéro Déchet* » du ministère de l'environnement a pu mettre en évidence de façon quantitative la masse d'aliments gaspillés par semaines (environ 400 kg) soit un chiffre de 105,5 g/élève/jour. Parmi les propositions des élèves de l'écoclub, la mise en place d'une « table à troc » au sein du restaurant scolaire a pu permettre des progrès significatifs dans ce domaine.

7.3 Situation par rapport à E3D

Le collège Emile Zola est également labellisé « E3D » depuis mars 2017. Comme décrit dans le paragraphe 6.2., cette labellisation est complémentaire à la labellisation Eco-Ecole et souligne l'engagement de l'établissement dans une démarche de développement durable non seulement par des actions pédagogiques mais aussi par son fonctionnement global. Même si de nombreux aménagements ont été effectués avant la labellisation, cette dernière récompense à la fois le travail déjà effectué mais également la démarche entreprise pour améliorer d'année en année le fonctionnement de l'établissement.

Les aménagements antérieurs ont permis une végétalisation de l'établissement avec le jardin, une réduction notable du volume de déchets avec les différentes collectes et les plans d'action Eco-Ecoles mais aussi une gestion de l'énergie plus efficace. Un partenariat avec la filière agricole locale a permis de passer d'un système de chauffage à gaz à l'utilisation de la méthanisation pour la plupart des besoins énergétiques du collège. Le système d'éclairage a été équipé de détecteurs de présence et une partie des tubes fluorescents a été remplacé par des LEDs.

Tous les projets sont valorisés par une communication via le site internet du collège, le blog de l'Eco-Club, et via le journal scolaire réalisé par les élèves. Le collège Emile Zola a donc obtenu le niveau 2 de la labellisation E3D, soit le niveau « approfondissement ».

8 Problématique

Au regard de la question de recherche dégagée, à savoir « La labellisation des établissements scolaires est-elle un levier efficace de sensibilisation au développement durable ? » et du contexte particulier du collège Emile Zola vis-à-vis des labellisations Eco-Ecole et E3D, certaines questions peuvent être posées. Premièrement, comment caractériser de façon tangible l'apport des labellisations sur le rapport au développement durable entretenu par les élèves (vis-à-vis des trois grands axes dégagés lors de la conférence de Rio) ?

Certains travaux de recherche centrés sur l'impact des labellisations ont été effectués par le passé, notamment sur la labellisation Eco-Ecole. En effet, l'Office Français de la Fondation pour l'Education à un Développement Durable a mené une enquête nationale durant l'année 2014. Cette enquête (8) menée parmi une grande partie des établissements labellisés conclut que 68% des établissements avaient amélioré leurs équipements dans le but d'une réduction de

leur impact. Environ 80% des chefs d'établissement disent voir une amélioration du lien élève-établissement. Cette étude émet cependant peu de conclusions quant à l'apport pédagogique de la labellisation car la méthodologie choisie fait intervenir un questionnaire à destination des chefs d'établissements, enseignants et parents d'élèves mais pas à destination des élèves eux-mêmes. Selon les parents d'élèves, 75% des enfants ont acquis de nouvelles connaissances grâce aux actions menés dans le cadre du label Eco-Ecole.

Une autre étude menée par Opinion Way en 2015 « *L'enseignement du développement durable dans les établissements scolaires français / Septembre 2015* » (9) a également interrogé un échantillon d'enseignants et de parents d'élèves scolarisés dans des établissements labellisés « Eco-Ecole » a montré un changement des comportements vis-à-vis de l'environnement sous l'influence de leur enfant. La plus-value pédagogique du dispositif n'est pas étudiée ici.

Une thèse intitulée « *Evaluation of Environmental Education Programmes as a Means for Policy Making and Implementation Support: The Case of Cyprus Primary Education* » (10) parue en 2002 a étudié l'impact de la labellisation Eco-Ecole sur plusieurs écoles primaires de l'île de Chypre. Un travail a été mené sur plusieurs établissements (4 labellisés Eco-Ecole et 4 établissements classiques). Les personnes participant à l'étude étaient à la fois élèves et enseignants. L'objectif était d'étudier l'influence de plusieurs facteurs (genre, participation de l'établissement au programme ou non, performances scolaires, milieu socioprofessionnel) sur la compréhension des enjeux du développement durable de la part des élèves, leur implication citoyenne et l'impact sur les rapports familles-établissement. Il est apparu qu'en moyenne, les élèves d'établissements labellisés obtenaient des scores légèrement plus élevés pour ces trois indicateurs. Le croisement des facteurs a révélé que les élèves pour qui l'écart entre les résultats avec participation à Eco-Ecole et sans participation étaient les plus grands pour les élèves en difficulté scolaire et les élèves issus de milieux socioprofessionnels les plus bas. Ces derniers avaient montré des signes de motivation à l'école bien plus élevés dans le cadre des établissements labellisés.

Il serait intéressant de voir si, dans un autre contexte que celui de l'île de Chypre à la fin des années 1990, de tels résultats pourraient être observés. Il semblerait difficile de réitérer les mêmes expérimentations dans plusieurs établissements pour mettre en évidence les effets d'une labellisation. En revanche, au sein du collège Emile Zola, il existe une grande hétérogénéité des facteurs décrits plus hauts (réussite scolaire, milieux socioprofessionnels, etc...) parmi les élèves. Même si tous les élèves bénéficient d'une exposition aux questions du développement durable dans les enseignements obligatoires, tous ne participent pas activement aux actions

menées dans le cadre de la labellisation. Si on choisit d'étudier un échantillon correspondant à tous les élèves du collège Emile Zola, il est possible de dégager deux grands profils : les élèves engagés dans les écoclubs ou non.

Il serait donc possible d'évaluer les apports de cet engagement associatif sur les indicateurs décrits par Kadji (10) : compréhension des enjeux, implication citoyenne et impact sur les familles. La prise en compte d'autres facteurs comme les performances scolaires et les milieux socioprofessionnels des familles pourra permettre de vérifier si cet engagement associatif est d'autant plus efficace du point de vue des trois indicateurs pour les élèves les plus en difficulté et issus des milieux les moins favorisés.

9 Méthodologie

9.1 Hypothèses

Pour une expérimentation au sein du collège Emile Zola, l'étude de deux des indicateurs utilisés par Kadji (10) est envisageable. La compréhension des enjeux et l'implication citoyenne des élèves en fonction de leur participation ou non à l'éco-club, corrélé aux deux facteurs que sont les difficultés scolaires et le milieu socioprofessionnel des familles peut être évalué. Cette évaluation pourra permettre de valider ou d'infirmer certaines hypothèses de départ.

En premier lieu, l'établissement est labellisé depuis 5 ans. Tous les élèves ayant effectué leur scolarité au sein du collège ont donc été exposés aux diverses actions décrites plus haut. On peut donc supposer que la prise en compte des dimensions liées au développement durable dans les enseignements, les différents plans d'actions mis en place et les campagnes de sensibilisations ont joué un rôle au cours des années sur les représentations des élèves. Il est possible de dégager une hypothèse de départ selon laquelle la compréhension des enjeux liés au développement durable augmente au fil des années de scolarisation (hypothèse 1). Bien entendu, le fait d'assister à une dynamique inverse n'est pas à exclure car la diminution des élèves inscrits à l'éco-club au fil des années de scolarité est une réalité et témoigne d'une perte d'intérêt vis-à-vis des questions environnementales à partir d'un certain âge.

Les travaux de Kadji (10) ont également montré que les élèves issus d'établissement labellisés obtenaient de meilleurs résultats pour la compréhension des enjeux que les élèves d'établissements classiques. En extrapolant cette conclusion à l'échelle du collège, on peut

dégager une seconde hypothèse selon laquelle la participation à l'éco-club a une influence positive (hypothèse 2).

De plus, Kadji (10) a montré l'impact amplifié de la participation au dispositif sur les élèves éprouvant des difficultés scolaires. On peut donc émettre une troisième hypothèse où l'on supposera ici que la participation à l'éco-club sera d'autant plus bénéfique pour les élèves en difficulté (hypothèse 3).

Enfin, toujours sur la base des travaux de Kadji (10), le dispositif semble avoir un impact plus prononcé sur les élèves issus de catégories sociales défavorisées. La quatrième hypothèse peut donc être émise en supposant que la participation à l'éco-club aura un impact bénéfique en particulier pour les élèves issus de milieux défavorisés (hypothèse 4).

9.2 Identification des données utiles

Pour tenter de valider ou d'infirmer les hypothèses décrites ci-dessus, il était nécessaire de dégager un outil de recherche permettant de recueillir suffisamment de données et concernant un nombre significatif d'élèves. Sur le modèle des travaux effectués par Kadji (10), l'utilisation d'un questionnaire s'est avéré être l'outil le plus approprié. Plusieurs objectifs peuvent être poursuivis au travers de celui-ci : dans un premier temps, identifier la situation individuelle des élèves au regard des différents facteurs décrits plus hauts (réussite scolaire, milieu socioprofessionnel des parents et participation aux écoclubs. Dans un second temps, ce questionnaire pourra avoir pour objectif de fournir une image du niveau de culture générale des élèves vis-à-vis des questions du développement durable ainsi que de leur implication citoyenne. Les données sont donc extraites de la manière suivante.

Certaines informations utiles ne sont volontairement pas présentes dans le questionnaire. En l'occurrence, le niveau de réussite scolaire a ici été déterminé à partir des bulletins scolaires du second trimestre de l'année scolaire en cours. Il était en effet peu judicieux de demander aux élèves de se positionner eux-mêmes sur leur réussite scolaire. Le risque était ici d'obtenir des résultats biaisés par auto-censure. Durant l'année, il m'est souvent apparu que les élèves se dévalorisaient souvent lors des auto-évaluations. Pour éviter ce problème et identifier plus finement les élèves réellement en difficulté scolaire, les bulletins scolaires ont été analysés et les profils d'élèves ont été séparés en deux groupes (les élèves sans difficultés et les élèves avec difficultés scolaires) à partir du bilan du professeur principal. Ce découpage binaire peut bien entendu présenter des inconvénients et il aurait été intéressant de dégager des niveaux supplémentaires (4 niveaux dans les cas des travaux de Kadji (10)). Mais n'ayant pas

d'indicateurs suffisamment synthétiques vis-à-vis de la réussite scolaire (absence de moyennes dans l'établissement), le découpage binaire était d'ores et déjà problématique pour certains élèves. Un découpage en 4 niveaux aurait été impossible avec les informations à disposition.

La participation ou non aux écoclubs n'était pas demandée dans le questionnaire de manière à écarter les élèves s'étant seulement inscrits sans participer. Avec Mme. Katell Méchineau, nous avons repris la liste des participants à posteriori pour identifier les élèves s'étant investis dans les écoclubs durant l'année.

Bien que les professions des parents d'élèves étaient connues par l'établissement, j'ai préféré demander aux élèves de les faire figurer dans le questionnaire par souci de commodité. En effet, pour dépouiller les données, disposer de l'information directement semblait plus aisé que d'analyser les dossiers de vie scolaire des élèves à posteriori. Les professions respectives des deux parents étaient donc demandées en début de questionnaire. Pour chaque élève, les deux professions ont été attribuées aux quatre « Origines Sociales regroupées » (voir annexe A), utilisées par la DEPP (11) (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) pour les statistiques du ministère de l'Education Nationale. De nombreux sociologues de l'éducation comme Pierre Merle (12) ou Claude Poulain (13) ont critiqué ce découpage en quatre origines sociales utilisées jusqu'à présent (très favorisée, favorisée, moyenne et défavorisée), pour un découpage ternaire (favorisée, moyenne et défavorisée) plus exact en vue d'un traitement statistique. Pour le dépouillement du questionnaire, j'ai choisi d'utiliser le découpage du ministère afin de pouvoir comparer les origines sociales de l'échantillon d'élève aux statistiques nationales.

Le corps du questionnaire s'articule ensuite autour de questions fermées et ouvertes autour du développement durable de manière à caractériser le niveau de culture générale des élèves vis-à-vis de ces questions. Les questions fermées pouvaient être à réponse uniques ou multiple et avaient pour but de dresser un état des lieux des connaissances globales. Les questions ouvertes avaient, quant à elles, pour but d'évaluer la proposition de solutions de la part des élèves. En effet, une connaissance des solutions possibles (actions quotidiennes à la maison, choix énergétiques, etc...) répondant à un problème donné est significative d'une bonne compréhension des enjeux.

9.3 Thématiques du questionnaire

Les différentes thématiques du questionnaire étaient les suivantes : l'alimentation, le climat, la biodiversité, les déchets, l'eau, l'énergie et les solidarités. Chaque thématique faisait l'objet d'une ou deux questions. Les questions sont présentées ci-après avec le barème utilisé pour le calcul du score.

- L'alimentation : deux questions fermées.

Un fruit ou un légume Bio, c'est un aliment qui n'a pas reçu : (1 point : bonne réponse)

- ☐ de soleil pendant sa culture.
- ☐ de produits chimiques (pour enlever les mauvaises herbes ou éviter les maladies sur la plante, par exemple).
- ☐ de pluie pour l'aider à pousser.

A quoi reconnaît-on qu'un produit est Bio ? (1 point : bonne réponse)

- ☐ Parce que le paquet est vert, avec des dessins rappelant la nature comme des feuilles ou un arbre.
- ☐ Parce que sur l'emballage il y a un label européen représenté par une feuille formée de petites étoiles, ou encore le label français "AB".
- ☐ Parce que quelqu'un te l'a dit et que tu penses qu'il a raison.

- Le climat : une question fermée.

Parmi les trois propositions, laquelle fait partie des causes du réchauffement climatique ? (1 point : bonne réponse)

- ☐ Les pluies acides ☐ L'augmentation de l'effet de serre ☐ La radioactivité

- Les déchets : une question fermée à réponse multiple et une question ouverte.

Parmi les objets suivants, lesquels peuvent être recyclés ? (1 point : bonnes réponses)

- ☐ Sac plastique ☐ Bouteille en verre ☐ Fruit ☐ Papier ☐ Cannette ☐ Pile électrique

Ecris deux façons de réduire la quantité de déchets à la maison. (1 point par proposition)

- La biodiversité : une question fermée à réponse multiple et une question ouverte.

Parmi les espèces suivantes, lesquelles sont menacées ?

(1 point : bonnes réponses ; 0,5 point : au moins trois bonnes réponses)

- ☐ Aigle ☐ Baleine ☐ Poulet ☐ Pigeon ☐ Chat
- ☐ Tortue verte ☐ Eléphant ☐ Koala

Ecris une raison pour laquelle une espèce citée dans la question précédente pourrait être menacée. (1 point : proposition correcte)

- Les solidarités : une question fermée et une question ouverte.

Sais-tu, en moyenne, combien de sans-abris décèdent par an en France ? (1 point : bonne réponse)

- ☐ 100 ☐ 500 ☐ 1000 ☐ 2000

Donne un exemple d'action qui pourrait améliorer le quotidien des sans-abris. (1 point : proposition correcte)

- L'eau : une question fermée et une question ouverte.

Ton frère se brosse les dents et l'eau coule inutilement. (1 point si une des deux premières réponses)

- ☐ Tu éteins le robinet. ☐ Tu demandes à ton frère de l'éteindre.
- ☐ Ce n'est pas tes affaires.

Cite une raison pour laquelle économiser l'eau. (1 point : proposition correcte)

- L'énergie : une question fermée à réponse multiple et une question ouverte.

Parmi les sources d'énergies suivantes, lesquelles sont renouvelables ? Coche les bonnes réponses. (1 point : bonnes réponses ; 0,5 point : au moins trois bonnes réponses)

- ☐ Solaire ☐ Pétrole ☐ Gaz ☐ Eolienne ☐ Charbon
- ☐ Nucléaire ☐ Marée motrice ☐ Biomasse

Ecris deux façons d'économiser de l'énergie à la maison. (1 point par proposition)

Enfin, deux questions portaient sur la distance séparant l'habitation des élèves au collège ainsi que sur le moyen de transport utilisé la plupart du temps pour s'y rendre. Un point supplémentaire était attribué si le moyen de transport était « propre » (vélo, à pieds ou transports en commun) pour les élèves habitant à moins de trois kilomètres. Le point supplémentaire était donné par défaut pour ceux dont l'habitation était située à plus de trois kilomètres car ils

n'avaient par conséquent pas de liberté dans le choix d'un moyen de transport, les seuls moyens possibles étant la voiture ou le bus étant donné la géographie des lieux.

Le score maximum du questionnaire était donc de 16 points.

9.4 Mise en œuvre

Pour la mise en œuvre du questionnaire, plusieurs options étaient possibles. La première était l'option du formulaire en ligne qui comportait plusieurs avantages. Notamment pour le dépouillement des données pouvant être automatisé et également par la possibilité d'évaluer un grand nombre d'élèves. Plusieurs inconvénients ont cependant conduit à la mise en place d'une version papier. En effet, même si la participation au questionnaire avait été rendue obligatoire, il est vraisemblable que seuls les élèves éprouvant un intérêt pour le développement durable aient pris la peine de répondre sur leur temps libre et les résultats auraient été biaisés. L'accès à l'informatique est encore limité pour certains élèves, notamment en 6°. De plus, il était difficile de garantir qu'aucune aide extérieure ne soit utilisée (documents, parents, etc...) ce qui aurait également conduit à des résultats erronés.

La version papier a donc été choisie et mise en place durant le temps scolaire sous la surveillance d'un adulte afin de s'assurer que les élèves ne communiquent pas entre eux durant l'expérimentation et qu'aucune aide extérieure ne soit utilisée. Les questionnaires ont donc été distribués durant les heures de Physique-Chimie aux classes dont j'ai la charge (3 classes de 6°, 2 classes de 5° et 2 classes de 4°) et où j'ai pu me charger de la surveillance. N'enseignant pas en 3°, Mme. Katell Méchineau a eu l'amabilité de faire passer le questionnaire à deux de ses classes durant les heures de SVT. Chaque niveau avait donc au moins quarante élèves ayant participé à l'expérimentation. Les résultats du dépouillement du questionnaire sont présentés dans la partie suivante.

10 Analyse des résultats

10.1 Analyse de l'échantillon

La répartition des élèves dans l'échantillon faisant l'objet de l'expérimentation est présentée dans le tableau 1 :

Niveau	Nombre d'élèves	Participants à l'Eco-Club
6°	59	14
5°	45	2
4°	43	0
3°	45	1

Tableau 1: Répartition par niveau de l'échantillon et effectif des participants aux écoclubs

Le nombre total d'élèves interrogés était de 192. On peut regretter le faible nombre de participants à l'Eco-Club dans les niveaux 5°, 4°, et 3° pour les deux classes choisies par niveau. En effet, la majorité des élèves de 5° participant aux écoclubs (aussi nombreux que pour le niveau 6°) étaient scolarisés dans d'autres classes. Il y a cependant très peu d'élèves de niveau 4° et 3° inscrits dans les écoclubs.

Vis-à-vis de la réussite scolaire, l'analyse des bulletins a révélé que parmi les 192 élèves interrogés, 65 % pouvaient être considérés en réussite et 35% en difficultés.

Enfin, du point de vue de l'origine sociale, la répartition pour l'échantillon est comparée aux statistiques nationales de la DEPP pour l'année 2017 (11) pour les collèges publics dans le tableau 2 :

Origine sociale regroupée	Favorisée A	Favorisée B	Moyenne	Défavorisée
Echantillon	13 %	34 %	37 %	15 %
Statistiques Nationales	19 %	12 %	26 %	42 %

Tableau 2: Répartition de l'échantillon par origine sociale regroupée

On peut remarquer que la sociologie des élèves de l'échantillon et les statistiques nationales diverge légèrement avec un recentrement sur les catégories « Favorisé B » et « Moyenne » très prononcé et un très faible taux d'élèves de la catégorie « Défavorisée » avec seulement 15% contre 42% à l'échelle nationale.

Par souci de commodité et afin de disposer d'un nombre d'élèves suffisant dans chaque catégorie, les résultats présentés dans le paragraphe 10.4 ont été obtenus en regroupant les catégories « Défavorisée » et « Moyenne » d'un côté et les catégories « Favorisées » de l'autre.

Parmi les élèves de participant aux écoclubs, on trouve 43% d'élèves éprouvant des difficultés scolaires, ce qui est supérieur à la proportion de l'échantillon total (35%). Toujours parmi ces élèves, on retrouve 64 % d'élèves issus de catégories « Défavorisée » ou « Moyenne » ce qui est une fois de plus supérieur à la proportion de l'échantillon total (52 %).

10.2 Analyse des scores par niveau

En analysant les scores des élèves compte tenu de leur niveau, on peut obtenir des éléments de réponse à la première hypothèse, à savoir que l'exposition aux actions pédagogiques et aux enseignements en lien avec la labellisation au cours des années de collège avait un effet positif sur la perception des enjeux du développement durable.

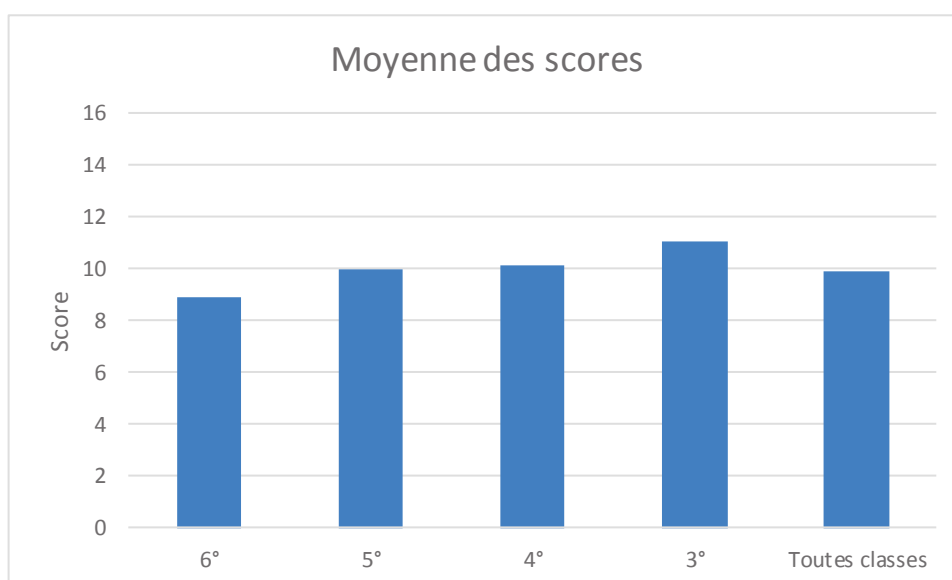


Figure 1: Moyenne des scores par niveau

Lorsqu'on analyse le score moyen par classe, on voit sur la figure 1 qu'il évolue de façon croissante en fonction du niveau. Ces résultats semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle l'exposition aux actions et aux enseignements avaient un effet positif. Le score moyen passe de 8,9 en 6° à 11,1 en 3°. On voit cependant peu de différences entre les 5° et les 4°. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cette non-évolution. En effet, les classes de 5° bénéficient d'un EPI « Développement Durable » tout au long de l'année dans lequel la thématique de l'eau a été abordée dans une séquence quelques semaines avant l'expérimentation. Les 5° ont été particulièrement performant sur les deux questions liées à l'eau par rapport aux 4° pour lesquels

le développement durable n'avait pas fait l'objet d'un EPI. Par ailleurs, les 3^o ont particulièrement bien traité les questions liées à l'énergie car la thématique est abordée de façon plus approfondie en physique-chimie et en technologie au cours de de l'année scolaire dans ce niveau.

Sur la figure 2, on peut voir la répartition des scores toutes classes confondues. La distribution est normale centrée sur 10, avec très peu d'élèves obtenant des scores en dessous de 4. 70 % des élèves obtiennent un score au-delà de 8, ce qui montre qu'en majorité, les enjeux et les thématiques abordées lors du questionnaire n'étaient pas des découvertes.

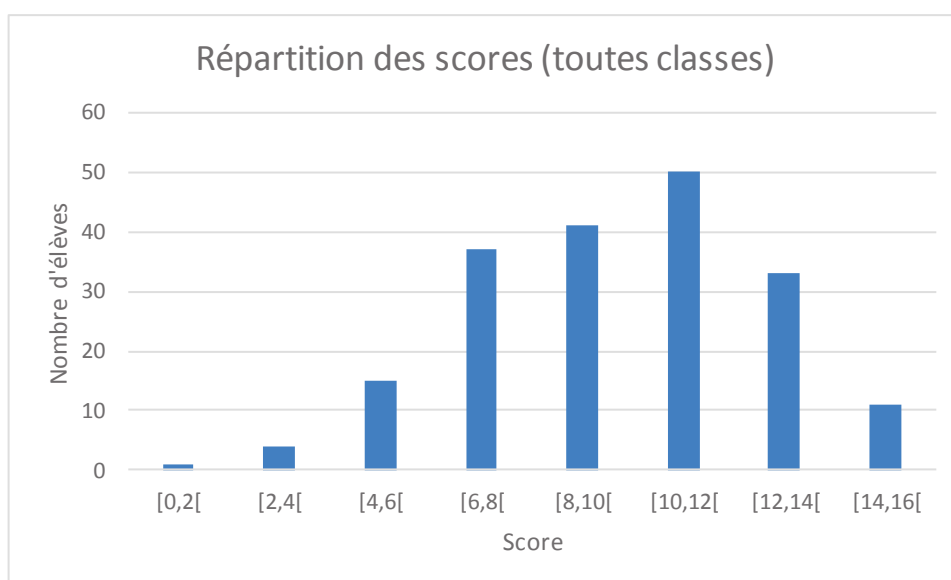


Figure 2: Répartition des scores

En ce qui concerne l'influence de la participation à l'éco-club sur les scores, nous ne pouvons hélas tirer de conclusions seulement sur les résultats des classes de 6^o étant donné le faible effectif dans les autres niveaux. La figure 3 dans laquelle apparait la moyenne des scores pour les différents niveaux dans le cas d'une participation à l'éco-club ou non ne montre pas d'influence significative de ce facteur. On peut donc infirmer l'hypothèse 2 selon laquelle la participation aux écoclubs aurait une influence sur les résultats globaux du test en prenant en compte la totalité des élèves.

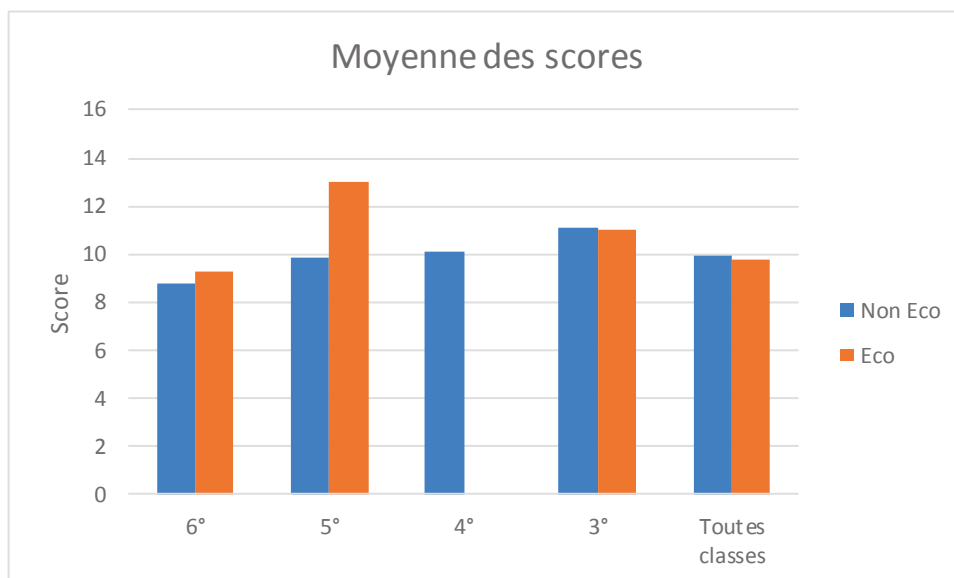


Figure 3: Moyenne des scores par niveau avec participation ou non aux écoclubs

Le cas des classes de 5° est ici peu représentatif car seulement deux élèves parmi l'échantillon participent aux écoclubs dont un qui a obtenu un excellent score.

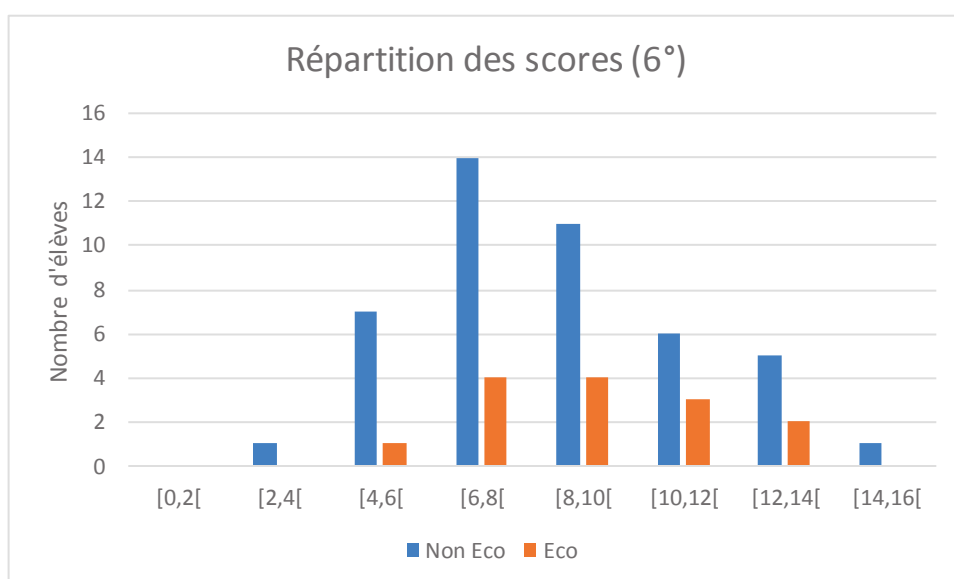


Figure 4 : Répartition des scores pour les classes de 6°

La figure 4 montre la répartition des scores pour les classes de 6° avec participation ou non aux écoclubs et il est cependant possible d'émettre une nuance sur l'infirmité de l'hypothèse 2

car aucun élève participant au dispositif n'a obtenu de scores très mauvais. Cette tendance se confirme également pour les autres classes (voir annexe B).

Nous allons maintenant toujours nous intéresser à l'influence de la participation aux écoclubs mais cette fois ci en isolant les paramètres mis en exergue par les travaux de Kadji (10) : les difficultés scolaires et le milieu socioculturel de la famille.

10.3 Influence de la participation au programme au regard des difficultés scolaires

La figure 5 présentée ci-dessous montre les scores moyens, au sein des classes de 6°, avec isolement élèves présentant des difficultés scolaires et participation aux écoclubs.

Ce graphique montre que la participation aux écoclubs a un effet déterminant sur les scores des élèves en situation de difficultés scolaires. L'influence est ici nulle pour les élèves ne présentant pas de difficultés ce qui vérifie les conclusions de Kadji (10) (annexe C). Les élèves en difficulté et participant au dispositif obtiennent des résultats équivalents à ceux des élèves en situation de réussite scolaire. La figure 5 illustre ce résultat pour le niveau 6° avec une différence d'environ deux points sur le questionnaire et on assiste au même schéma pour tous les autres niveaux même si l'effectif des participants aux écoclubs est plus réduit (annexe B). On peut donc confirmer l'hypothèse 3.

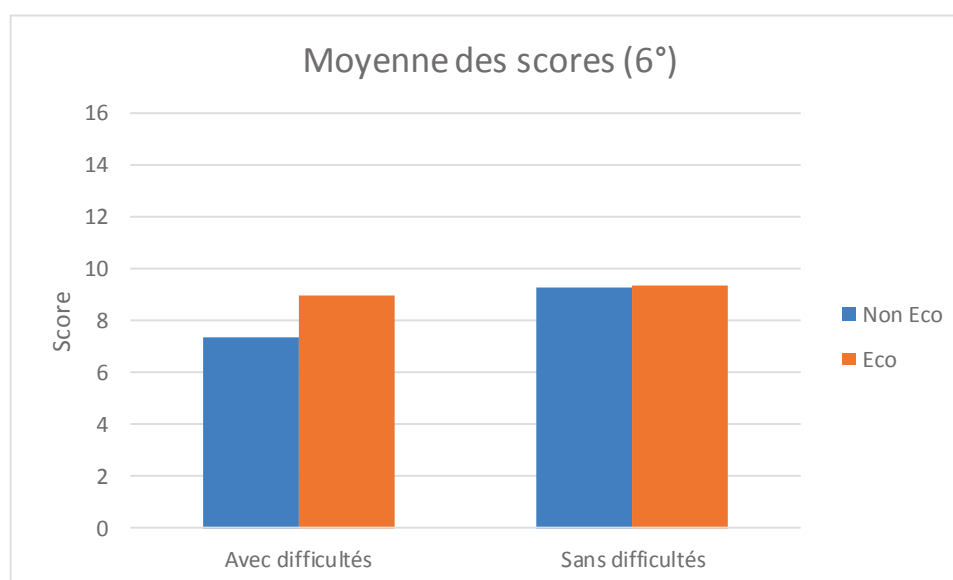


Figure 5: Moyenne des scores (6°) avec prise en compte de la participation à l'éco-club et des difficultés scolaires

Ces résultats sont également conformes aux observations de Mme. Méchineau et Mme. Cousin qui soulignent une grande implication des élèves pouvant éprouver des difficultés dans les clubs.

10.4 Influence de la participation au programme au regard du milieu socioculturel

Intéressons-nous maintenant à l'influence du milieu socioculturel des familles conjugué à la participation au dispositif sur les scores à partir de la figure 6. Pour le niveau 6°, les scores sont, en moyenne, supérieurs pour les élèves participant aux écoclubs si on isole seulement les élèves issus de milieux « Défavorisés » et « Moyens ». Pour ces catégories, le schéma se répète également pour les autres niveaux (annexe B). Pour les catégories favorisées, cependant, on ne peut pas identifier d'influence de la participation au dispositif pour les élèves issus de catégories « Favorisées » car le score reste équivalent à celui des non-participants et est tantôt supérieur tantôt inférieur suivant les niveaux. Les résultats de Kadji (10) et l'hypothèse 4 est donc validée par ces résultats même si les différences de scores sont moins importantes qu'avec la prise en compte des difficultés scolaires.

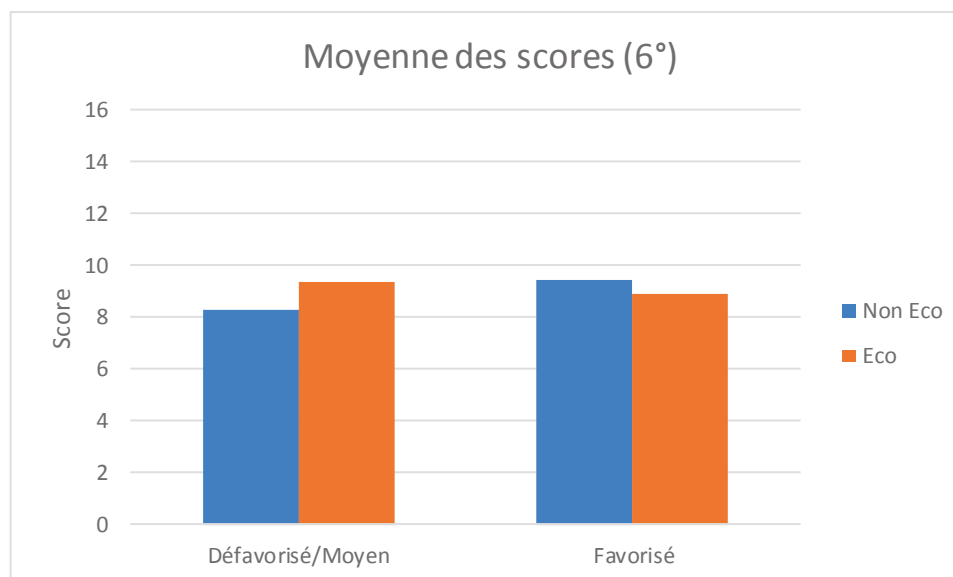


Figure 6 : Moyenne des scores (6°) avec prise en compte de la participation à l'éco-club et du milieu socioculturel

11 Conclusion

Parmi les quatre hypothèses décrites au paragraphe 7.1, trois ont été validées par l'expérimentation, à savoir :

- L'hypothèse 1 (Les questions liées au développement durable sont de mieux en mieux comprises au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité au sein d'un établissement labellisé).
- L'hypothèses 3 (La participation aux écoclubs a un effet déterminant sur la compréhension de ces enjeux parmi les élèves en situation de difficultés scolaires).
- L'hypothèse 4 (La participation aux écoclubs a un effet déterminant sur la compréhension de ces enjeux parmi les élèves issus de catégories sociales « Moyennes » ou « Défavorisées »).

Ce travail de recherche a donc pu permettre d'actualiser et de valider des résultats obtenus dans un autre contexte (annexe C). Il permet également de confirmer et de compléter les conclusions de l'étude nationale Eco-Ecole (8) selon laquelle trois parents sur quatre disaient observer une amélioration des compétences de leur enfant grâce au label Eco-Ecole.

Le contexte particulier du collège Emile Zola bénéficiant d'une double labellisation (Eco-Ecole et E3D) a permis l'étude de l'évolution de la perception et de la compréhension des enjeux liés au développement durable sur l'ensemble des quatre niveaux de collège. Durant leur scolarité, les élèves ont été exposés à de nombreuses actions de sensibilisation à l'initiative des élèves membres des écoclubs et des différents acteurs (enseignants, direction, agents, vie scolaire) ainsi qu'à un environnement scolaire se voulant soucieux de son impact, notamment du point de vue de ses déchets et de son bilan énergétique. Cet environnement rendu possible par la volonté de labellisation semble impacter positivement les représentations des élèves au regard des résultats résumés ci-dessus. La participation active d'élèves au sein de groupes tels que les écoclubs montre également un impact positif en particulier pour les élèves issus de classes sociales défavorisées et éprouvant des difficultés scolaires. Les labellisations ne seraient donc pas seulement un levier efficace de sensibilisation au développement durable mais auraient également certaines vertus de réduction des inégalités scolaires. Les résultats de l'expérimentation ont en effet montré que les difficultés auxquelles sont soumis les élèves issus de catégories moyennes ou défavorisés (en proportion plus nombreux dans les écoclubs) étaient résorbées par rapport aux élèves en situation de réussite scolaire et issus de milieux plus favorisés, au moins pour les questions relatives au développement durable.

Les limites de cette étude sont cependant multiples et ses conclusions doivent donc être nuancées. En effet, pour les classes de 5°, 4° et 3°, l'échantillon est trop peu fourni en élèves participant aux actions et les résultats donnés en annexe B ne peuvent être considérés comme aussi représentatifs que pour le niveau 6°. Un travail plus rigoureux aurait pu être mené sur la totalité des élèves du collège plutôt que sur l'échantillon de 192 élèves, ce qui aurait permis une analyse plus fine des résultats en fonction des catégories socioprofessionnelles. Il est cependant vraisemblable qu'étendre l'étude sur un échantillon plus grand aurait apporté des complications en termes de délais.

Afin de valider les conclusions rendues à partir de l'hypothèse 1, il aurait été judicieux d'effectuer la même expérimentation sur un ou plusieurs établissements non labellisés bénéficiant du même type de sociologie afin de créer un groupe « contrôle » permettant un positionnement plus tranché sur la question.

De plus, certaines conclusions des travaux de Kadji (10), notamment relatives aux liens établissement-famille auraient pu également faire l'objet d'une expérimentation basée sur des entretiens individuels avec les parents d'élèves. Ces derniers n'ont pas pu avoir lieu dans l'intervalle de temps consacré à cette étude mais un prolongement de ce travail est possible dans cette perspective.

Aux vues des remarques qui viennent d'être faites, il serait envisageable de renouveler l'expérimentation ultérieurement et à plus grande échelle afin de valider ou de remettre en cause les pistes dégagées.

12 Bibliographie

1. *Commission mondiale sur l'environnement et le développement, traduit de l'anglais (Rapport Brundtland)*. Montreal : Editions du Fleuve, 1988.
2. Godard, Olivier. *Le développement durable de Rio de Janeiro (1992) à Johannesburg (2002)*. s.l. : CECO-803, 2003.
3. OECD. *Contre le changement climatique - Bilan et perspectives du protocole de Kyoto*. s.l. : OECD Publishing, 2000.
4. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable. *Circulaire N°2004-110 du 8-7-2004*. 2004.
5. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD). *Circulaire N°2007-077 du 29-3-2007*. 2007.
6. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD). *Circulaire N°2011-186 du 24-10-2011*. 2011.
7. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Démarche globale de développement durable dans les écoles et les établissements scolaires (E3D) - Référentiel de mise en oeuvre et de labellisation. *Note de service N°2013-111 du 24-7-2013*. 2013.
8. eQuiNeo, Cabinet. *Rapport de la première étude nationale Eco-Ecole*. 2015.
9. OpinionWay. *L'éducation à l'environnement et au changement climatique, regards croisés des enseignants et des parents*. 2015.
10. Kadji, Chrysanthi. *Evaluation of Environmental Programmes as a Means for Policy Making and Implementation Support : The Case of Cyprus Primary Education*. s.l. : University of Warwick, Institute of Education, 2002.
11. DEPP. *Repères et Références Statistiques - Enseignement, Formation, Recherche*. 2017.
12. MERLE, Pierre. *La Ségrégation Scolaire*. s.l. : La Découverte, 2012.
13. *La catégorie socioprofessionnelle des parents doit-elle figurer dans les fiches administratives des élèves ?* Poulain, Claude. 2012, Cahiers Pédagogiques.

13 Webographie

<http://chartedelaterre.org/>

<https://fr.unesco.org/wssr2016>

<http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/charte-de-l-environnement-de-2004.5078.html>

<http://www.ecoschools.global/how-does-it-work/>

<https://www.eco-ecole.org/>

<http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/>

<https://www.ecologique-solidaire.gouv.fr/territoires-zero-dechet-zero-gaspillage>

Annexe A :

Extrait du rapport « *Repères et Références Statistiques - Enseignement, Formation, Recherche (2017).* » de la DEPP

4.3 L'ORIGINE SOCIALE DES ÉLÈVES DU SECOND DEGRÉ

A LA RENTRÉE 2016, dans l'ensemble des établissements publics et privés du second degré, plus d'un élève sur trois est enfant d'ouvriers, de retraités ou d'inactifs (36%). Cette proportion s'élève à plus d'un élève sur deux dans les formations professionnelles en lycée (53,6%) et à plus de sept sur dix dans l'enseignement adapté (72,2%) (1).

La part des lycéens de milieu enseignant est proportionnellement plus élevée dans le cycle général et technologique et beaucoup plus faible dans l'enseignement professionnel. Il en est de même pour les enfants de parents exerçant une profession libérale ou d'encadrement. Les enfants d'ouvriers ou d'inactifs sont en revanche surreprésentés dans le cycle professionnel. C'est aussi le cas, dans une moindre mesure, des enfants d'employés.

Les élèves de première et de terminale générales sont deux fois plus souvent issus de familles socialement favorisées (professions libérales, cadres, enseignants) que ceux des classes de première et de terminale technologiques (respectivement 34,8% et 17,2%). Ces dernières formations rassemblent elles-mêmes des élèves provenant deux fois plus souvent de ces classes sociales favorisées que les élèves préparant le baccalauréat professionnel (7,8%).

D'une façon générale, la structure sociale des établissements privés est tirée vers le haut. En effet, les établissements privés scolarisent davantage d'élèves appartenant aux catégories sociales favorisées (38% de filles et fils de chefs d'entreprise, de cadres et professions intellectuelles supérieures, de professeurs des écoles, contre 20,5% dans le public) (2). De même, les élèves issus des catégories sociales défavorisées y sont sous-représentés (19% d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs, cette proportion s'élevant à 39,9% dans les établissements publics).

DÉFINITIONS

POPULATION CONCERNÉE - Élèves sous statut scolaire inscrits dans les établissements relevant du ministère en charge de l'éducation nationale (y compris EREA).

L'ORIGINE SOCIALE DE L'ÉLÈVE FAIT RÉFÉRENCE À LA PCS (profession et catégorie socioprofessionnelle) de la personne qui en est responsable.

- Agriculteur : agriculteur exploitant.
- Artisan, commerçant, chef d'entreprise : artisan, commerçant et assimilé, chef d'entreprise de dix salariés ou plus.
- Profession libérale, cadre : profession libérale, cadre de la fonction publique, professeur et assimilé, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadre administratif et commercial d'entreprise, ingénieur et cadre technique d'entreprise.
- Profession intermédiaire : instituteur et assimilé, professeur des écoles, profession intermédiaire de la santé et du travail social, de la fonction publique, profession commerciale des entreprises, clergé, technicien, contremaître et agent de maîtrise.
- Employé : employé civil, agent de service de la fonction publique, policier et militaire, employé administratif d'entreprise, employé de commerce, personnel de services directs aux particuliers.
- Ouvrier : ouvrier qualifié, non qualifié, agricole.
- Retraité : catégorie à part. Les retraités ne sont pas classés dans leur ancienne profession.
- Inactif : chômeur n'ayant jamais travaillé, personne sans activité professionnelle. Les chômeurs ayant déjà travaillé sont regroupés avec les actifs selon leur dernière situation professionnelle.

ORIGINE SOCIALE REGROUPÉE

- Favorisée A : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles.
- Favorisée B : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités-cadres et des professions intermédiaires.
- Moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés.
- Défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

SOURCES

MEN-MESRI-DEPP, Système d'information Scolarité et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat.

1 Les élèves du second degré selon l'origine sociale à la rentrée 2016, en %.

	Agriculteurs	Artisans, commerçants, chefs d'entreprises	Professions libérales, cadres (1)	Professions intermédiaires (2)	Enseignants (3)
6 ^e à 3 ^e	1,8	10,5	18,5	12,7	3,3
ULIS en collège, DIMA, dispositifs relais	1,2	7,0	6,8	7,9	1,1
Segpa	1,0	5,9	1,9	5,3	0,2
Total formations en collège	1,8	10,4	18,0	12,5	3,2
Seconde générale et technologique	1,6	11,1	24,4	14,1	4,3
Première et terminale générales	1,8	11,1	29,3	14,3	5,5
Première et terminale technologiques	1,5	11,3	15,0	14,3	2,2
ULIS en lycée général et technologique	1,9	8,0	17,9	13,6	4,9
Total formations GT en lycée	1,7	11,2	25,0	14,2	4,5
CAP	0,8	6,8	3,8	7,5	0,6
Bac pro, BMA	1,2	9,5	6,9	11,0	0,9
ULIS en lycée professionnel	1,6	6,9	8,2	7,6	1,4
Autres niveaux IV et V	1,6	7,8	7,6	10,9	1,3
Total formations professionnelles en lycée	1,1	9,0	6,4	10,4	0,9
Ensemble	1,7	10,5	18,7	12,7	3,3

suite	Employés	Ouvriers	Retraités	Inactifs	Total	Effectifs d'élèves (4)
6 ^e à 3 ^e	17,1	26,0	1,1	8,9	100,0	3 196 316
ULIS en collège, DIMA, dispositifs relais	15,8	35,3	1,8	23,1	100,0	32 377
Segpa	13,6	42,6	1,7	27,8	100,0	86 314
Total formations en collège	17,0	26,5	1,1	9,5	100,0	3 315 007
Seconde générale et technologique	16,8	20,3	1,7	5,8	100,0	562 870
Première et terminale générales	15,5	16,1	2,1	4,3	100,0	751 900
Première et terminale technologiques	19,0	26,4	2,5	7,7	100,0	284 215
ULIS en lycée général et technologique	14,2	21,0	5,6	13,0	100,0	172
Total formations GT en lycée	16,6	19,4	2,0	5,4	100,0	1 599 157
CAP	16,5	37,9	2,5	23,4	100,0	115 407
Bac pro, BMA	19,0	35,7	2,6	13,3	100,0	537 898
ULIS en lycée professionnel	15,6	35,4	3,2	19,9	100,0	3 915
Autres niveaux IV et V	20,1	29,1	3,4	18,3	100,0	7 970
Total formations professionnelles en lycée	18,6	36,0	2,6	15,0	100,0	665 190
Ensemble	17,1	25,5	1,6	8,9	100,0	5 579 354

► Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé, MEN.

1. Non compris les professeurs.

2. Non compris les instituteurs.

3. Enseignants : professeurs, instituteurs et professeurs des écoles.

4. Y compris les élèves dont l'origine sociale est non renseignée (3 % des effectifs).

© DEPP

2 Les élèves du second degré selon l'origine sociale regroupée à la rentrée 2016, en % (1).

	Public					Privé				
	Favo-risée A	Favo-risée B	Moyenne	Défavo-risée	Total	Favo-risée A	Favo-risée B	Moyenne	Défavo-risée	Total
6 ^e à 3 ^e	20,0	12,5	27,1	40,4	100,0	37,8	14,6	28,8	18,8	100,0
ULIS en collège, DIMA, dispositifs relais	7,1	7,6	22,4	62,8	100,0	22,6	11,8	30,7	34,9	100,0
Segpa	2,1	5,1	19,8	72,9	100,0	7,6	9,4	28,9	54,1	100,0
Total formations en collège	19,3	12,2	26,9	41,6	100,0	37,5	14,6	28,9	19,0	100,0
Seconde générale et technologique	27,2	14,5	27,3	30,9	100,0	47,2	14,7	25,7	12,4	100,0
Première et terminale générales	33,9	15,3	26,0	24,7	100,0	52,2	14,0	23,7	10,2	100,0
Première et terminale technologiques	17,0	14,4	29,6	39,0	100,0	31,7	17,2	31,1	20,1	100,0
ULIS en lycée général et technologique	20,0	18,2	20,0	41,8	100,0	32,7	7,7	28,8	30,8	100,0
Total formations GT en lycée	28,4	14,9	27,1	29,6	100,0	47,5	14,7	25,5	12,4	100,0
CAP	4,0	6,6	22,1	67,2	100,0	10,2	12,9	31,3	45,6	100,0
Bac pro, BMA	7,2	10,3	27,3	55,2	100,0	16,2	15,5	33,7	34,6	100,0
ULIS en lycée professionnel	8,2	7,3	22,3	62,2	100,0	21,0	11,0	26,9	41,1	100,0
Autres niveaux IV et V	9,8	11,2	28,1	50,9	100,0	10,4	11,9	30,6	47,1	100,0
Total formations professionnelles en lycée	6,7	9,6	26,4	57,2	100,0	15,4	15,0	33,3	36,3	100,0
Ensemble	20,5	12,7	26,9	39,9	100,0	38,0	14,7	28,4	19,0	100,0

► Champ : France métropolitaine + DOM, MEN.

1. Voir les regroupements dans la rubrique « Définitions ».

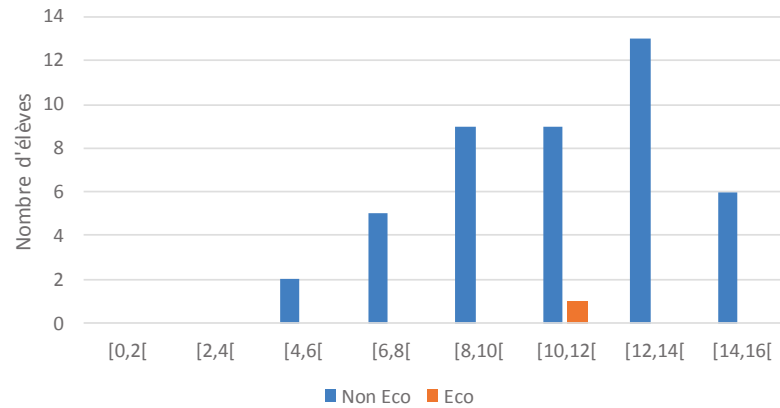
Lecture : 40,4 % des élèves de 6^e à la 3^e scolarisés dans le secteur public sont issus d'une catégorie sociale défavorisée.

© DEPP

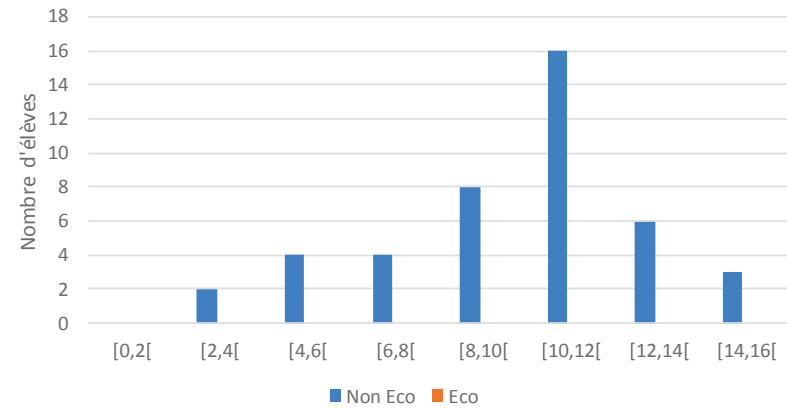
Annexe B :
Synthèse des résultats de
l'expérimentation

Répartition des scores par niveau

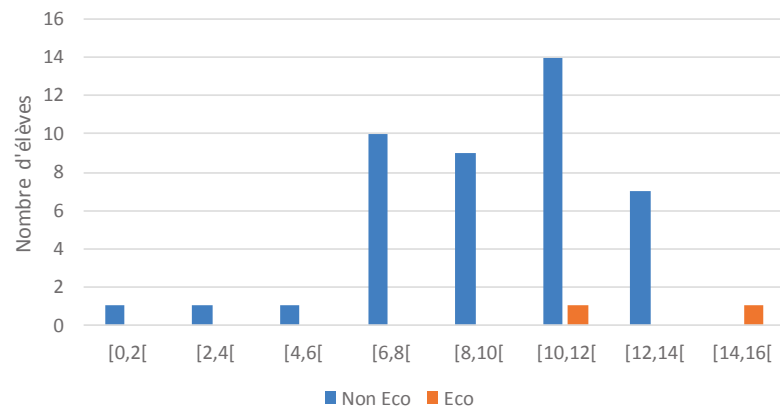
Répartition des scores (3°)



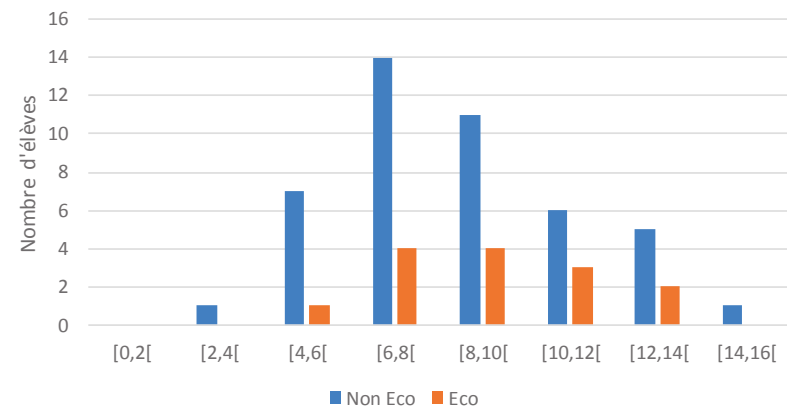
Répartition des scores (4°)



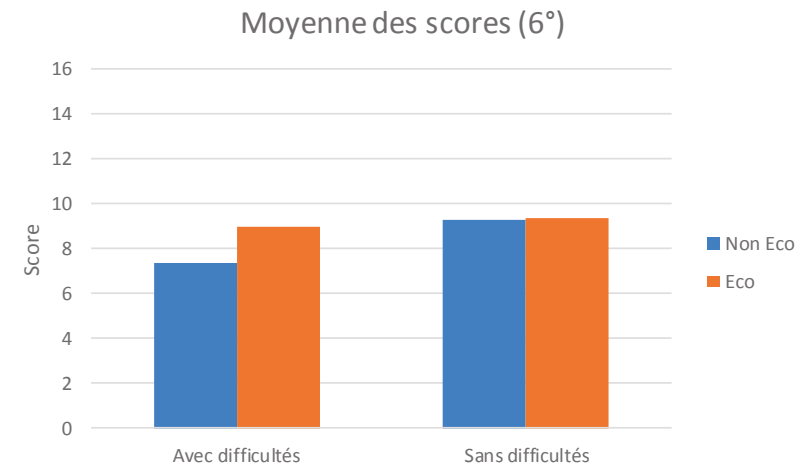
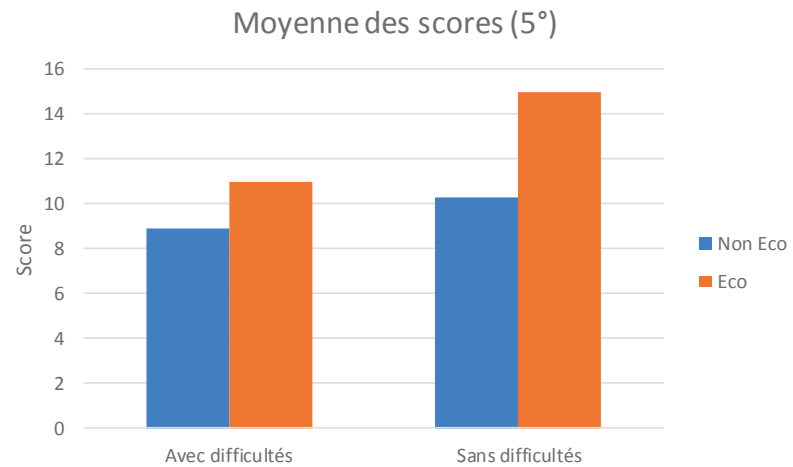
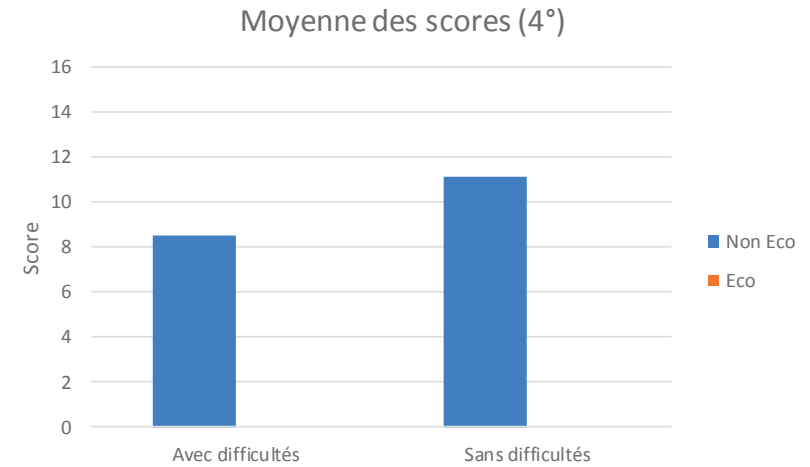
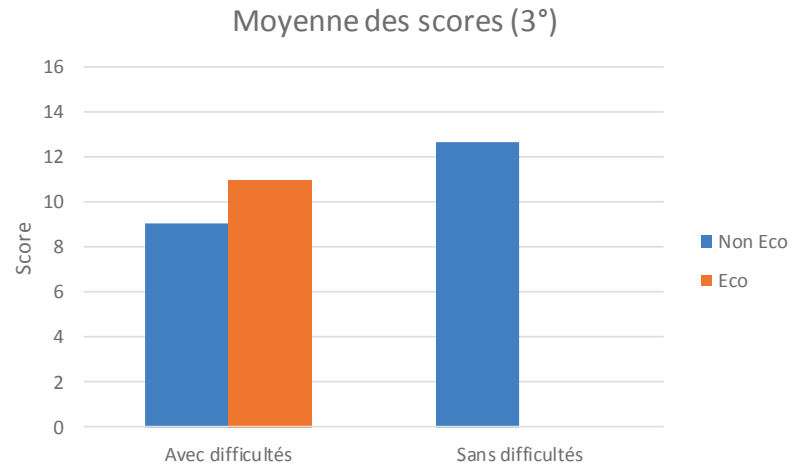
Répartition des scores (5°)



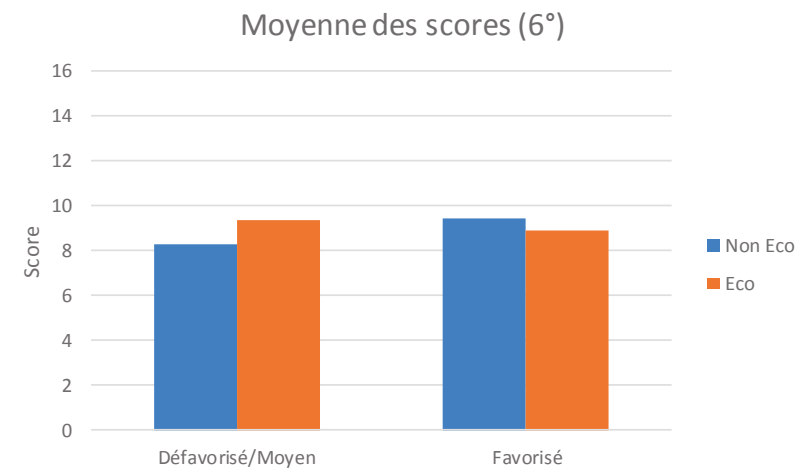
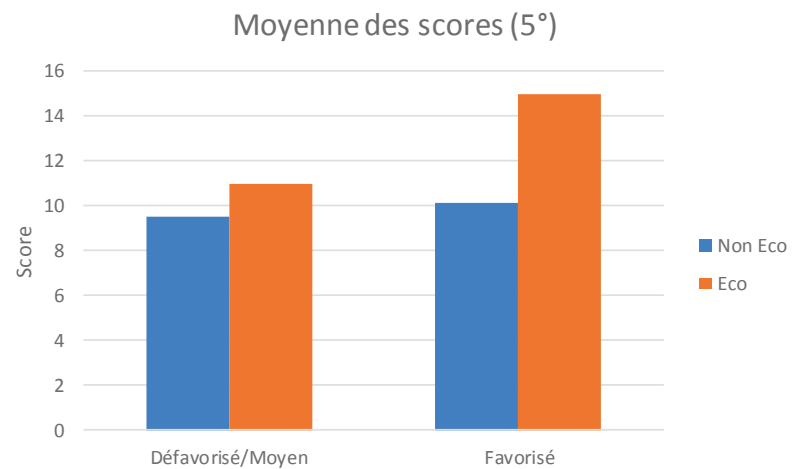
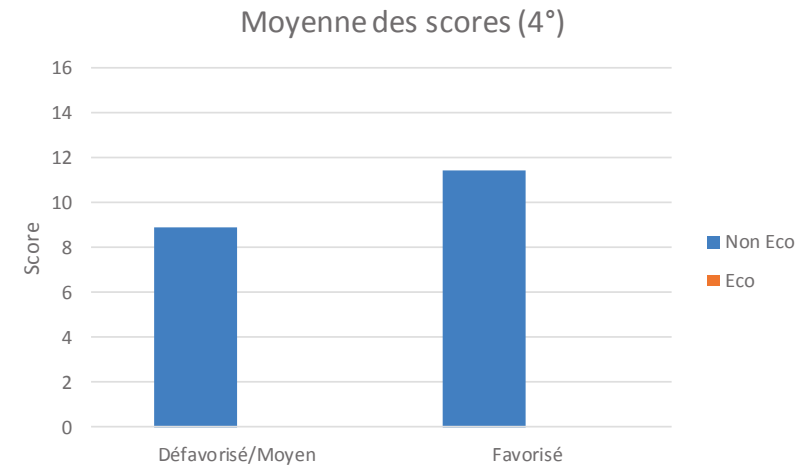
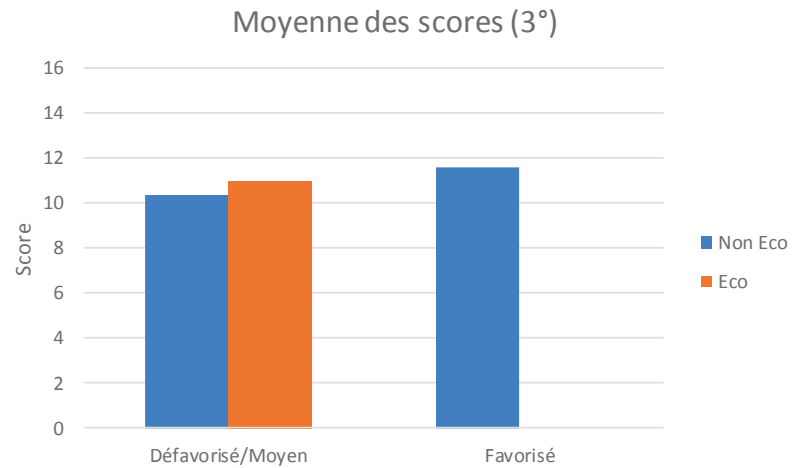
Répartition des scores (6°)



Moyenne des scores par niveau avec prise en compte des difficultés scolaires



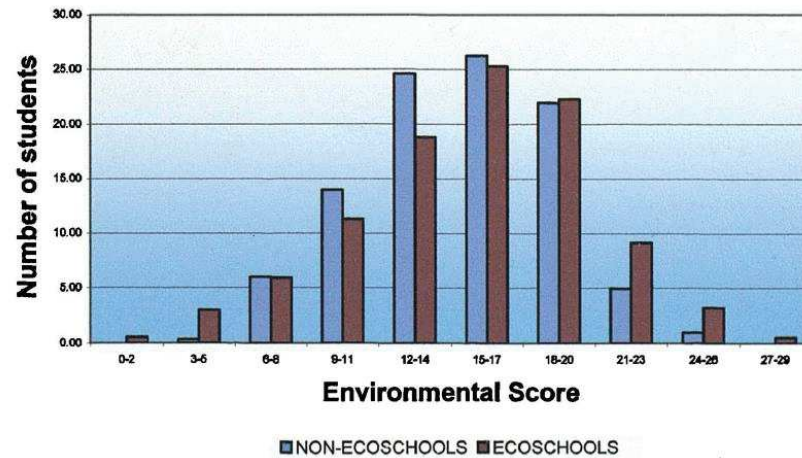
Moyenne des scores par niveau avec prise en compte de l'origine sociale



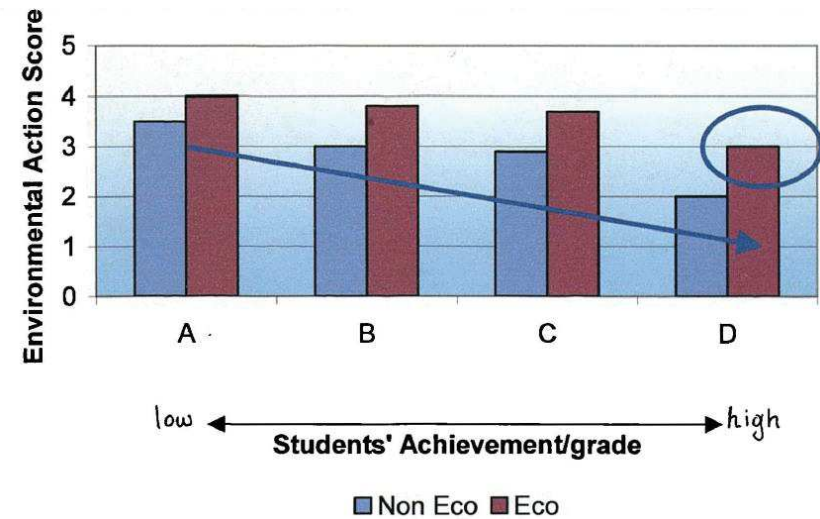
Annexe C :

Extraits de la thèse “*Evaluation of Environmental Programmes as a Means for Policy Making and Implementation Support : The Case of Cyprus Primary Education.*” par Kadji, C. (2002).

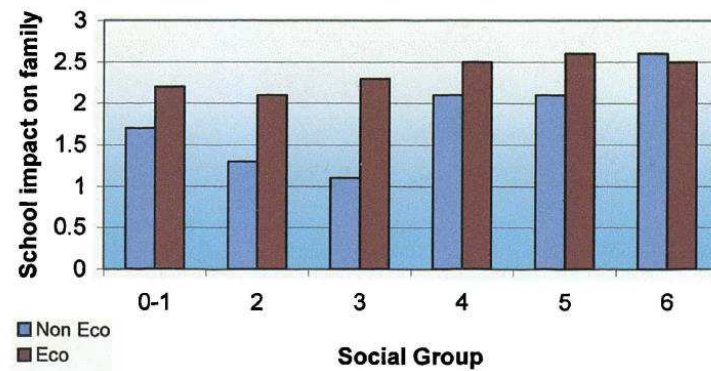
Répartition des scores



Moyenne des scores en fonction du niveau scolaire



Impact du programme sur les familles en fonction des origines sociales



- 0: unemployed
- 1: unspecialised worker
- 2: specialised worker
- 3: specialised worker with certain responsibility / self employed
- 4: university graduate employee
- 5: university graduate employee: administrative position
- 6: university graduates in managerial positions and high prestige professions.