



**HAL**  
open science

## Compte-rendu de fin de projet : EIEDD (Education Interculturelle à l'Environnement et au Développement durable)

Jean-Marc Lange, Agnieszka Jeziorski, Frédéric Torterat, Olivier Morin,  
Angela Barthes, Nicolas Guirimand, Faouzia Kalali

### ► To cite this version:

Jean-Marc Lange, Agnieszka Jeziorski, Frédéric Torterat, Olivier Morin, Angela Barthes, et al..  
Compte-rendu de fin de projet : EIEDD (Education Interculturelle à l'Environnement et au Développement durable) : Projet ANR-16-000 EIEDD Program ANR-FRQC 2016. [Rapport de recherche] Université de Montpellier, France; Aix-Marseille Université, France; Université Laval, Québec; Université de Rimouski, Québec. 2021. hal-03126542

**HAL Id: hal-03126542**

**<https://hal.umontpellier.fr/hal-03126542>**

Submitted on 31 Jan 2021

**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.

**Projet ANR-16-000**

**EIEDD**

Program ANR-FRQC 2016

**A IDENTIFICATION**

Acronyme du projet	EIEDD
Titre du projet	Education Interculturelle à l'Environnement et au Développement durable
Coordinateur du projet (société/organisme)	Université de Montpellier
Période du projet (date de début - date de fin)	1 janvier 2017-31 décembre 2020
Site web du projet, le cas échéant	

Rédacteur de ce rapport	
Civilité, prénom, nom	M. Jean-Marc Lange
Téléphone	(+33)628292759
Adresse électronique	Jean-marc.lange@umontpellier.fr
Date de rédaction	15 décembre 2020

Liste des partenaires présents à la fin du projet (société/organisme et responsable scientifique)	U-Montpellier (Fr.), JM Lange (Coord. Fr et RS) AMU (Fr.), Angela Barthes (RS) U Laval (Q), Barbara Bader (Coord. Q et RS) U Rimouski (Q), Geneviève Thériault (RS) Agence Prima-Terra (Fr.)
---	--

## **B RESUME CONSOLIDE PUBLIC**

### **RESUME CONSOLIDE PUBLIC EN FRANÇAIS**

#### **Engagement écocitoyens de jeunes en fin de scolarité obligatoire et territoires**

##### **Objectif : Caractériser les figures de l'engagement, leurs déterminants et les principaux leviers en vue d'une éducation proactive**

Le projet « Education Interculturelle à l'Environnement et au Développement Durable (EIEDD) s'est donné trois objectifs : i) Élaborer un cadre conceptuel et d'analyse original croisant les concepts de «rapport aux savoirs scientifiques», de «rapport aux territoires» et d'«engagement écocitoyen» des jeunes de la fin du secondaire inférieur et début du secondaire supérieur ; ii) Dégager des «portraits-types» de jeunes Québécois et de jeunes Français de 16 ans à l'égard du développement durable du Saint-Laurent au Québec et de la Seine en France, à partir de cinq études de cas ; iii) pour chaque territoire, en France et au Québec, de définir les modalités et déterminants de l'engagement écocitoyen des jeunes selon les rapports aux savoirs scientifiques, les dimensions territoriales, identitaires et culturelles repérées.

Ses deux hypothèses principales sont que, d'une part, la confrontation interculturelle constitue un levier favorable pour la compréhension et l'appropriation des enjeux locaux et globaux de durabilité, et, d'autre part, que l'ancrage territorial, ici le fleuve comme élément territorial structurant majeur, en est la condition.

La mise à l'épreuve de ces hypothèses permettra de proposer un modèle général des leviers curriculaires et socio-didactiques à mettre en œuvre.

##### **Une méthodologie interdisciplinaire**

Cinq études de cas sont effectuées : deux lycées périphériques de métropole dits le plus souvent « sensibles », deux lycées de territoires labellisés dits « ruraux », et ce sur les deux territoires nationaux, et un collège en France, La proximité géographique avec le fleuve Seine et Saint Laurent, et les caractéristiques sociologiques ont été les critères de sélection des terrains. Une feuille de route, négociée avec les enseignants partenaires, privilégie d'une part une approche par projet interdisciplinaire, et, d'autre part, des échanges planifiés entre établissements, et ce au moyen d'une plateforme constituée d'espaces communs et de sous espaces collaboratifs de projets inter-territoires et inter-nationaux.

Partant d'une approche multiréférentielle en vue de prendre en compte la complexité, le consortium croise une diversité de spécialité académique : sociologique, psycholinguistique, géographique (patrimoine et territoriale), cognitive et didactiques. De même le recueil de données croise des modalités par enquête sous la forme de questionnaires, par entretiens de triades de groupes projets élèves, et par confrontation à des productions scolaires croisées. Les outils de l'analyse sont qualitatifs, dont linguistiques, quantitatifs (statistiques) et hybrides.

##### **Principaux résultats**

Les résultats saillants des recherches entreprises sont les suivants :

- le rapport au Fleuve existe sous deux modalités comme l'ont établi les géographes : le type résident, majoritaire en France, et le type riverain, très représenté au Québec ;
- le type d'engagement est corrélé à un sentiment d'appartenance voire à la dimension identitaire, parfois ambivalent, du territoire ;
- les jeunes ne sont pas ignorants des défis de transitions écologiques mais bien au contraire expriment une anxiété, y compris sur les questions de santé environnementale ; cependant c'est majoritairement un sentiment d'efficacité personnelle (SEP externe) inhibiteur de l'engagement qui est exprimé ce qui conduit à du fatalisme ;

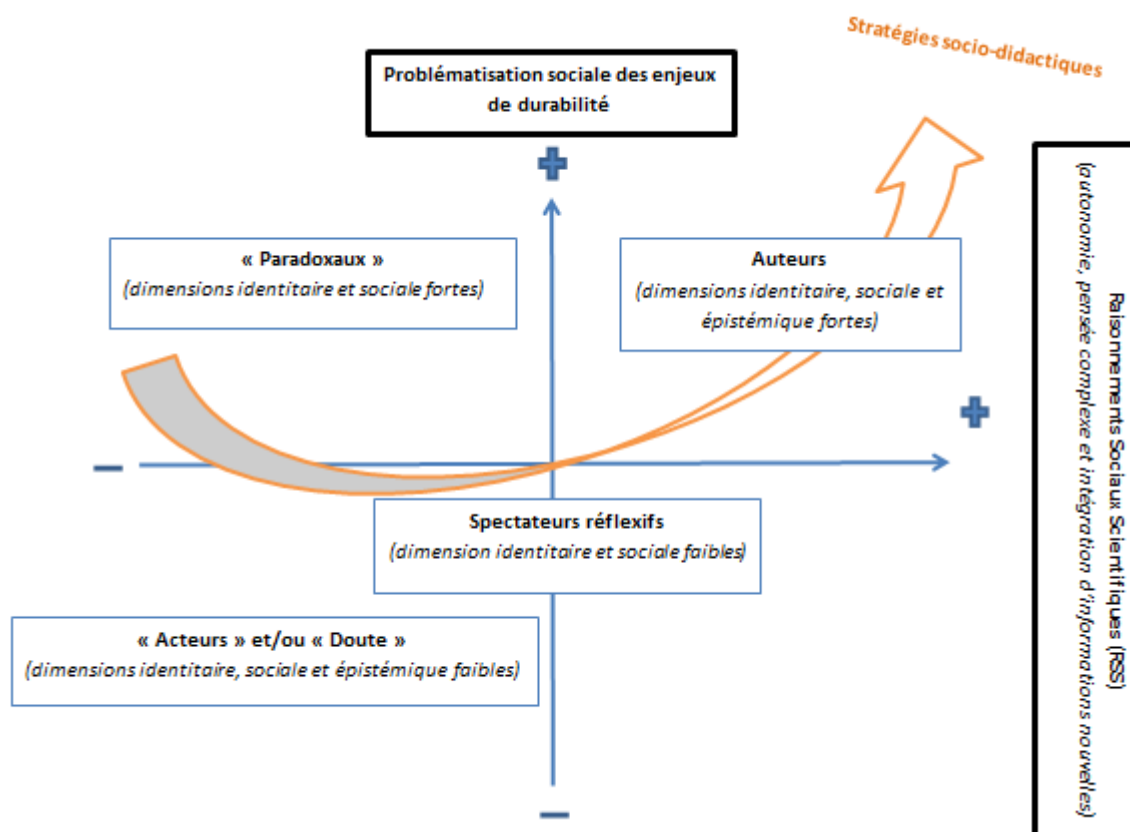
- leur sensibilité et connaissances sur les enjeux de la durabilité proviennent dans l'ordre d'importance du milieu familiale (corrélation avec le CSP maternel), des réseaux sociaux (Influenceurs « YouTubers »), et très peu de l'École ;
  - leurs discours comportent de nombreuses tendances normatives non critiques, déceptif, peu structurées, fragmentées et simplificatrices, ce qui les empêche de penser les enjeux de durabilité (SEP interne) ;
  - quatre profils d'engagements, dont celui des paradoxaux qui comporte à la fois une très forte revendication de justice sociale mais aussi délègue aux autorités la prise en charge des défis environnementaux, ont été caractérisés notamment dans leur dimension cognitive.
- Il en résulte que pour la majorité des élèves, le Fleuve ne constitue pas, en l'état actuel des dispositifs éducatifs, un levier mobilisateur.

### Production scientifique et brevets depuis le début du projet

L'ensemble du programme a abouti à la publication de deux numéros spéciaux de revue, l'un intitulé « Environnements culturels et naturels : apprendre pour agir ensemble » – revue Education & Socialisation, 51 | 2019, l'autre, intitulé « Crise écologique : citoyennetés en lutte et éducation » sera publié début 2021 dans la revue EducationS, ISTE. Par ailleurs, un colloque international a été organisé à partir des travaux réalisés dans cette recherche : « Éducation à l'environnement et au développement durable : place et rôle des savoirs et du territoire dans les dynamiques d'engagement des acteurs », 87<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, 27 et 28 mai 2019, Université du Québec en Outaouais, Gatineau. Par ailleurs de nombreuses communications ont été effectuées dans différents colloques.

### Illustration

Le travail entrepris abouti à un modèle générique permettant de structurer des stratégies pédagogico-didactiques contextualisées selon les ancrages territoriaux et la diversité sociocognitive des jeunes scolarisés. Il est schématisé ci-dessous :



## *Dynamiques d'engagement relatives aux Questions d'Environnement et de Développement territoriales et caractéristiques cognitives de jeunes scolarisés*

### **Informations factuelles**

Le projet EIEDD est un projet de recherche fondamentale et à visée curriculaire, coordonné en France par Jean-Marc Lange et au Québec par Barbara Bader. Il associe les laboratoires LIRDEF de l'Université de Montpellier sous la responsabilité scientifique de Jean-Marc Lange, le laboratoire ADEF d'Aix-Marseille Université sous la responsabilité scientifique d'Angela Barthes pour la France et pour le Québec la Chaire de leadership en enseignement des sciences et développement durable, Université Laval, Québec sous la responsabilité scientifique de Barbara Bader et l'Université de Rimouski sous la responsabilité scientifique de Geneviève Thériault. Commencé au premier janvier 2017 et terminé au 31 décembre 2020, il a bénéficié d'une aide ANR de 134336 euros et de 193 838, 02 \$ canadiens du FRQSC.

### **B.1 RESUME CONSOLIDE PUBLIC EN ANGLAIS**

#### **Commitment to eco-citizens of young people at the end of compulsory education and territories**

##### **Objective: Characterize the figures of engagement, their determinants and the main levers for proactive education**

The project "Intercultural Education for the Environment and Sustainable Development (EIEDD) has three objectives: i) Develop an original conceptual and analytical framework combining the concepts of "relationship to scientific knowledge", "relationship to territories" and "eco-citizen engagement" of young people at the end of lower secondary and beginning of upper secondary; ii) To identify "typical portraits" of young Quebecers and young French 16 years old with regard to the sustainable development of the Saint-Laurent river in Quebec and the Seine river in France, based on five case studies; iii) for each territory, in France and in Quebec, to define the modalities and determinants of the eco-citizen engagement of young people according to the relationship to scientific knowledge, the identified territorial, identity and cultural dimensions.

Its two main hypotheses are that, on the one hand, intercultural confrontation constitutes a favorable lever for the understanding and appropriation of local and global sustainability issues, and, on the other hand, that the territorial anchoring, here the river as a major structuring territorial element, is the condition.

The testing of these hypotheses will make it possible to propose a general model of the curricular and socio-didactic levers to be implemented.

##### **An interdisciplinary methodology**

Five case studies have been carried out: two peripheral high schools in metropolitan France usually referred to as "sensitive", two secondary schools in labeled "rural" areas, in the two national territories, and a secondary school in France. Seine and Saint Laurent rivers and sociological characteristics were the criteria for selecting the land. A roadmap, negotiated with partner teachers, favors, on the one hand, an interdisciplinary project-based approach, and, on the other hand, planned exchanges between establishments, using a platform made up of common spaces and under collaborative spaces of inter-territory and inter-national projects.

Starting from a multi-referenced approach in order to take into account complexity, the consortium combines a diversity of academic specialties: sociological, psycholinguistic, and geographic (heritage and territorial), cognitive and didactic. Similarly, the collection of data crosses methods by survey in the form of questionnaires, by interviews of triads of student project groups, and by confrontation with crossed school productions. The tools for analysis are qualitative, including linguistic, quantitative (statistics) and hybrid.

##### **Principle results**

The salient results of the research undertaken are as follows:

- The relationship with the River exists under two modalities as established by geographers: the resident type, majority in France, and the riverine type, widely represented in Quebec;
  - The type of commitment is correlated with a feeling of belonging or even with the identity dimension, sometimes ambivalent, of the territory;
  - Young people are not ignorant of the challenges of ecological transitions, but on the contrary express anxiety, including on environmental health issues; however, it is mainly a feeling of personal effectiveness (external) inhibiting commitment that is expressed which leads to fatalism;
  - Their sensitivity and knowledge of sustainability issues come, in order of importance, from the family environment, social networks ("YouTubers" influencers), and very little from school;
  - Their speeches contain many normative tendencies that are not critical, deceptive, unstructured, fragmented and simplifying, which prevents them from thinking about the issues of sustainability (internal SEP);
  - Four main profiles of commitments, including a "paradoxical profile" which includes both a very strong demand for social justice but also delegates responsibility for environmental challenges to the authorities, were characterized in particular in their cognitive dimension.
- As a result, for the majority of students, the River does not constitute, in the current state of educational systems, a mobilizing lever.

### **Scientific production and patents since the start of the project**

The entire program resulted in the publication of two special journal issues, one entitled "Cultural and natural environments: learning to act together" - journal Education & Socialization, 51 | 2019, the other, entitled "Ecological crisis: struggling citizenships and education" will be published in early 2021 in the journal EducationS, ISTE. In addition, an international conference was organized based on the work carried out in this research: "Education for the environment and development: Ecological crisis, citizenships in struggle and education"

### **Factual information**

The EIEDD project is a fundamental research project with a curriculum aim, coordinated in France by Jean-Marc Lange and in Quebec by Barbara Bader. It brings together the LIRDEF laboratory of the University of Montpellier under the scientific responsibility of Jean-Marc Lange, the ADEF laboratory of Aix-Marseille University under the scientific responsibility of Angela Barthes for France and for Quebec the Chair of leadership in science education and sustainable development, Laval University, under the scientific responsibility of Barbara Bader and the University of Rimouski under the scientific responsibility of Geneviève Theriault. Started on January 1, 2017 and ended on December 31, 2020, it received ANR aid of 134,336 euros and 193,838.02 Canadian dollars from the FRQSC.

## **C MEMOIRE SCIENTIFIQUE**

***Mémoire scientifique confidentiel*** : non

### **C.1 RESUME DU MEMOIRE**

Le projet « Education Interculturelle à l'Environnement et au Développement Durable (EIEDD) s'est donné trois objectifs : i) Élaborer un cadre conceptuel et d'analyse original croisant les concepts de «rapport aux savoirs scientifiques», de «rapport aux territoires» et d'«engagement écocitoyen» des jeunes de la fin du secondaire inférieur et début du secondaire supérieur ; ii) Dégager des «portraits-types» de jeunes Québécois et de jeunes Français de 16 ans à l'égard du développement durable du Saint-Laurent au Québec et de la Seine en France, à partir de cinq études de cas ; iii) pour chaque territoire, en France et au Québec, de définir les modalités et déterminants de l'engagement écocitoyen

des jeunes selon les rapports aux savoirs scientifiques, les dimensions territoriales, identitaires et culturelles repérées.

Ses deux hypothèses principales sont que, d'une part, la confrontation interculturelle constitue un levier favorable pour la compréhension et l'appropriation des enjeux locaux et globaux de durabilité, et, d'autre part, que l'ancrage territorial, ici le fleuve comme élément territorial structurant majeur, en est la condition.

La mise à l'épreuve de ces hypothèses permet de proposer un modèle général des leviers curriculaires et socio-didactiques à mettre en œuvre.

Basé sur une méthodologie multiréférentielle pluridisciplinaire, le projet met en œuvre des approches qualitatives, quantitatives et hybrides. Les résultats saillants des recherches entreprises sont les suivants :

- le rapport au Fleuve existe sous deux modalités comme l'ont établi les géographes : le type résident, majoritaire en France, et le type riverain, très représenté au Québec;
- le type d'engagement est corrélé à un sentiment d'appartenance voire à la dimension identitaire, parfois ambivalent, du territoire ;
- les jeunes ne sont pas ignorants des défis de transitions écologiques mais bien au contraire expriment une anxiété, y compris sur les questions de santé environnementale ; cependant c'est majoritairement un sentiment d'efficacité personnelle (SEP externe) inhibiteur de l'engagement qui est exprimé ce qui conduit à du fatalisme ;
- leur sensibilité et connaissances sur les enjeux de la durabilité proviennent dans l'ordre d'importance du milieu familiale (corrélation avec le CSP maternel), des réseaux sociaux (Influenceurs « YouTubers »), et très peu de l'École ;
- leurs discours comportent de nombreuses tendances normatives non critiques, déceptif, peu structurées, fragmentées et simplificatrices, ce qui les empêche de penser les enjeux de durabilité (SEP interne) ;
- quatre profils d'engagements, dont celui des paradoxaux qui comporte à la fois une très forte revendication de justice sociale mais aussi délègue aux autorités la prise en charge des défis environnementaux, ont été caractérisés notamment dans leur dimension cognitive.

Il en résulte que pour la majorité des élèves français, le Fleuve ne constitue pas, en l'état actuel des dispositifs éducatifs, un levier suffisamment mobilisateur dans le cadre scolaire.

## **C.2 ENJEUX ET PROBLEMATIQUE, ETAT DE L'ART**

Il est souvent noté dans la littérature un certain désespoir et un désengagement des jeunes face à la crise environnementale malgré plus de quarante ans d'éducation à l'environnement. Ce désintérêt est expliqué différemment selon les auteurs. Certains parlent d'individualisme, de cynisme, d'attrance pour la surconsommation dans une société matérialiste ou d'autres de perte du sentiment de pouvoir agir à cause de discours catastrophistes et d'une culture de la peur relayée par les médias, ce qui entraînerait une certaine paralysie. La conception scolaire des sciences et une manière technocratique d'analyser les questions environnementales sont également pointées du doigt. De manière plus générale, la forme scolaire serait en cause : l'École reconnaîtrait peu l'identité de ses élèves, leur histoire, leur culture, leurs représentations et pratiques quotidiennes. Elle aurait peu de sens pour les jeunes. Il serait donc important de réapprendre à les considérer dans leurs dimensions affectives, cognitives, sociales, éthiques et même spirituelles.

C'est dans cette approche que se situe cette recherche. Elle mobilise le cadre théorique des études culturelles (*cultural studies*) et le concept de *rapport au savoir* pour une Education au Développement Durable (EDD) qui prend appui sur les connaissances, les préoccupations, les projets, l'identité et l'histoire des jeunes scolarisés arrivés en fin de scolarité obligatoire (15-16 ans). Pour mobiliser ces jeunes et redonner du sens à l'École, une pédagogie critique, émergente, qui les responsabilise, en phase avec les défis dans lesquels ils se reconnaissent, serait à privilégier (Bader, Horman et Lapointe, 2010). Pragmatiste et dialectique (Lange, 2014), lorsqu'il est question de DD sur un territoire donné, elle incite à une approche interdisciplinaire et devrait ainsi avoir plus de pertinence. Il s'agit de



privilégier ainsi une éducation citoyenne (Lange, 2014), tout comme un renouvellement de l'enseignement des sciences au moyen de l'interdisciplinarité (Bader, 2005 ; 2011) ancrée dans le territoire et l'engagement créatif des élèves (Romero, Laferrière et Power, 2016), et conçue comme contributive à l'agir sociétal (Lange et Martinand, 2014). Cette perspective coïncide avec le point de vue curriculaire de sophistication pour l'enseignement des sciences dans une perspective de formation du citoyen proposée par Hodson (2010) et la forme du *dissent and conflict* envisagée par Levinson (2010) pour cette même éducation, et ce en vue du dépassement des deux visions a priori antinomiques de Roberts (2007), conciliant ainsi préoccupations épistémologiques, éthiques et politiques dans une perspective de formation du citoyen.

L'éducation au développement durable (EDD) est considérée comme une priorité mondiale (UNESCO, 2015). Elle vise à développer les prises de conscience, les valeurs, le jugement critique et la créativité nécessaires à la formation de jeunes citoyens avertis et engagés, respectueux de la nature et des autres, soucieux du bien commun. Elle préconise notamment la mise en œuvre à l'école secondaire de démarches éducatives interdisciplinaires qui permettent un rapport plus émancipé aux sciences et un dialogue des cultures. Il ne semble pas pour autant que l'éducation à l'environnement, initiée au cours des années 1970 par des organisations internationales telles l'UNESCO (Bader, 2011 ; Coquidé, Lange et Pincemin 2009 ; Lange, 2014), et transposée ensuite dans les curricula nationaux avec plus ou moins de conviction, ait eu jusqu'ici, la portée espérée. Les études portant sur la manière dont les jeunes de 15-16 ans voient le monde, définissent les questions environnementales et envisagent l'avenir indiquent que ce sont des mots comme «désespoir», «apathie», «fatalisme» qui ressortent (Zeyer et Kelsey, 2014 ; Kelsey et Armstrong, 2012 ; Jenkins et Pell, 2006). Zeyer et Kelsey vont jusqu'à défendre l'idée d'une «dépression environnementale» chez les jeunes qu'ils ont rencontrés en Suisse et soulignent que c'est également ce qui est noté ailleurs. Ainsi au Québec, ont été repérées des considérations analogues face aux questions environnementales chez des jeunes de 15 ans (Bader, 2001 ; Bader, Morin, Therriault et Arseneau, 2014). En France (Lange, 2012) le constat d'un fatalisme épistémique – « *la situation est trop grave, je ne peux rien faire* » - démocratique – « *ils (les dirigeants, les scientifiques) ont qu'à décider* » -, et social « *seul je ne peux rien faire et les autres ne s'intéressent pas à ces questions* » - est également effectué et converge avec les mises en évidence citées plus haut. Pour mieux comprendre cette forme de désengagement des jeunes face à l'état du monde et vérifier dans quelle mesure ce type d'attitude se manifeste ou pas chez eux, la recherche menée vise à cerner plus finement comment des jeunes de 16 ans définissent leur rôle et envisagent l'avenir lorsqu'il est question du DD d'un fleuve qu'ils côtoient au sein du territoire sur lequel ils vivent.

L'étude s'inscrit dans le courant des études culturelles en éducation aux sciences et en EEDD (Aikenhead, 2000, 1996 ; Zeyer et Kelsey, 2013). Selon Zeyer et Roth (2009) et Zeyer et Kelsey (2013), la conception des sciences la plus souvent privilégiée en classe et en EEDD (Bader, 2011), basée essentiellement sur une rhétorique de faits difficilement contestables, aurait pour conséquence de déposséder les jeunes de leur pouvoir d'action. Si l'on suit leur analyse culturelle des positions d'élèves sur l'environnement, cette rhétorique scolaire tendrait à déposséder les jeunes de tout pouvoir de négociation et de débat face aux constats accablants que les sciences posent sur l'état de l'environnement. Cette culture académique «écoscientiste» serait très éloignée des discours «post-écologiques» des élèves, marqués plutôt par l'individualisme, le matérialisme, la société de consommation et un certain fatalisme (Zeyer and Kelsey, 2013, p. 210). Ces analyses ne suffisent cependant pas a priori à expliquer le désengagement de nombreux jeunes. Ce projet se propose donc de préciser ce qui contribue à l'engagement ou au désengagement des jeunes faces aux questions de développement durable d'un fleuve qu'ils côtoient en fonction des dimensions épistémiques, identitaires et sociales de leurs rapports aux savoirs et aux territoires, pour mieux intervenir en classe ensuite.



Un des principes importants de la pédagogie critique et de l'EEDD (WEEK, Göteborg, 2015) consiste à rapprocher les propositions pédagogiques des préoccupations des jeunes et à documenter les processus d'apprentissage en cours d'enseignement (Lundholm, Hopwood et Rickinson, 2013), à la suite notamment des propositions de Henry Giroux (2011) qui considère que l'École a trop souvent perdu de vue les préoccupations et l'identité des jeunes pour répondre de manière signifiante à leurs intérêts. On sait par ailleurs que l'école secondaire renforce une conception de la nature des sciences qui a peu à voir avec les pratiques de recherches actuelles (Pestre et Van Damme, 2015 ; Bader, 2011). On reconnaît en éducation aux sciences que la conception scolaire des sciences pose problème. Elle mobiliserait peu et engagerait rarement véritablement les élèves. Des auteurs vont même jusqu'à parler d'une crise de l'enseignement des sciences, trop éloignée de l'identité et des préoccupations réelles des jeunes. Les partenaires de ce projet partagent une épistémologie socioconstructiviste en enseignement des sciences, plus à même de rendre compte des manières dont les savoirs scientifiques sont produits par des collectifs, négociés, parfois certaines, mais souvent incertaines et toujours changeantes. Ce qui ouvre la porte aux dialogues sciences et sociétés, experts et citoyens.

Le «rapport au savoir» constitue le concept pivot de cette étude. Il permet d'articuler différentes dimensions du rapport au monde du sujet, à savoir ses dimensions épistémique, identitaire et sociale et ce, en particulier, en situation d'apprentissage. Ces mêmes dimensions seront étudiées concernant le rapport au territoire et l'engagement écocitoyen. L'origine de la notion est à situer tant en psychanalyse qu'en sociologie critique (Kalali, 2007). Inscrit dans l'approche sociologique, le rapport au savoir est vu comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 29). Dès 1992, singularité, sens et savoir sont considérés comme la pierre angulaire de l'élaboration théorique du rapport au savoir. Ce concept est devenu très fécond en didactique des disciplines à la suite notamment des travaux de Charlot (Caillot, 2014 ; Venturini et Cappiello, 2009 ; Maury et Caillot, 2003 ; Venturini, 2007). Y est étudiée la relation de sens qu'entretient un sujet avec un objet de savoir particulier, en référence à un champ disciplinaire précis, notamment scientifique.

Pour mieux comprendre l'expérience de l'élève lorsqu'il est question d'EIEDD du Saint-Laurent ou de la Seine, il est fait également appel au concept de rapport au territoire. Le rapport aux territoires comprend à la fois la genèse de la cohérence et de l'identité de l'espace de vie et celle des jeunes à travers eux. Il est ici posé l'hypothèse que l'appropriation d'une identité spatiale est considérée comme déterminant de l'engagement local mais qu'il implique de se repérer dans l'espace et le temps. C'est ainsi que les différentes formes de rapport au territoire sont identifiées comme leviers ou obstacles dans les parcours de socialisation des jeunes et sont considérés comme partie intégrante des portraits de jeunes. Dans ce cadre, le territoire est considéré comme espace de construction identitaire de l'élève et ses rapports à son ou ses territoires sont susceptibles d'offrir un ancrage ou pas à l'engagement citoyen. Il est ainsi postulé qu'intégrer les dimensions temporelles et systémiques des spatialités (Barthes, 2015), comme la prise en compte du futur (Vergnolle-Mainar, 2012) et des systémiques de territoires et de paysages (Barthes et Champollion, 2012 ; Vergnolle-Mainar, 2012 ; Tutiaux-Guillon, 2014) devient une dimension fondamentale pour donner sens à l'engagement des jeunes.

Ces centrations visent à établir les profils d'engagement écocitoyen de ces jeunes selon les territoires en question, relativement au DD de ceux-ci au travers du caractère structurant des fleuves, sur le plan culturel, écologique et économique.

Les trois objectifs généraux de cette recherche sont donc les suivants :

1) Élaborer un cadre conceptuel et d'analyse croisant les concepts de (1) «rapport aux savoirs scientifiques», (2) «rapport aux territoires» et (3) «engagement écocitoyen» des jeunes de la fin du secondaire.

2) Dégager des «portraits-types» de jeunes Québécois et de jeunes Français de 15-16 ans à l'égard du développement durable du Saint-Laurent au Québec et de la Seine en France, à partir d'études de cas.

3) Sur chaque territoire, en France et au Québec, soutenir la conception collaborative de représentations interdisciplinaires d'un enjeu de développement durable et définir les modalités d'engagement écocitoyen des jeunes selon les rapports aux savoirs scientifiques, les dimensions territoriales, identitaires et culturelles repérées.

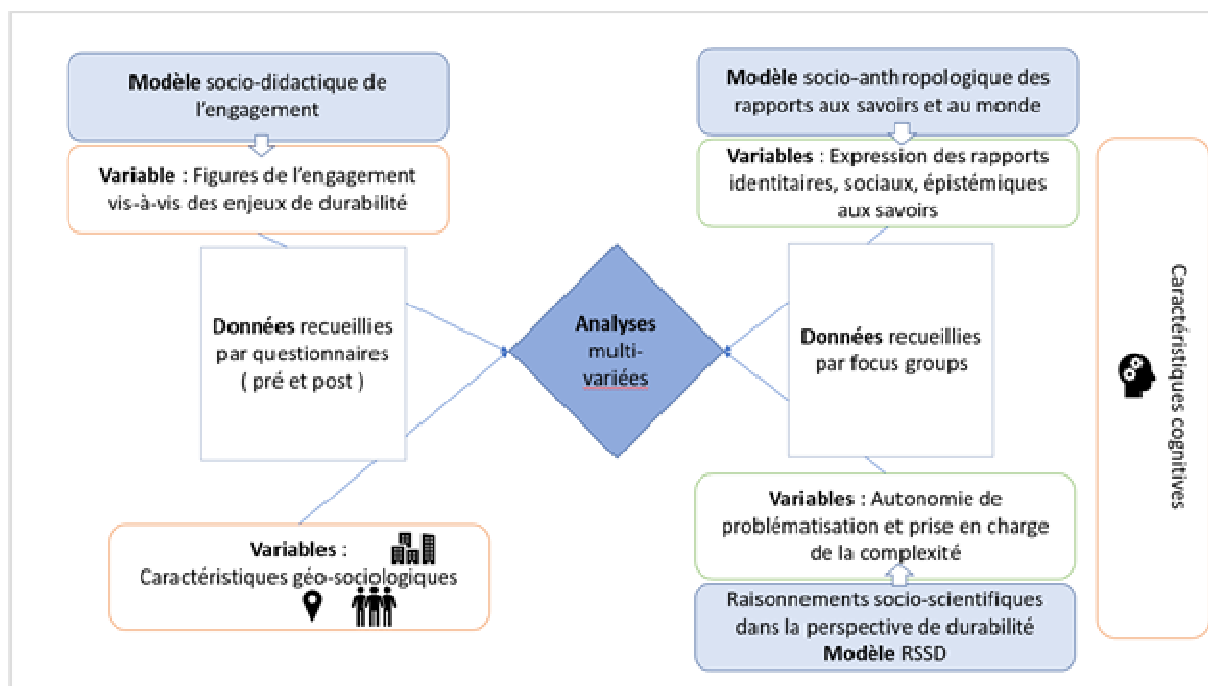
### **C.3 APPROCHE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE**

À la suite de Venturini et Cappiello (2011), ont été articulées les dimensions épistémique, identitaire et sociale du rapport aux savoirs dans un questionnaire de type «bilan de savoirs» puis lors d'entretiens semi-dirigés afin d'inviter les jeunes à préciser leur rapport aux savoirs en sciences et en sciences humaines, autour de la question des changements climatiques et de l'exploitation pétrolière en mer (Bader, Morin, Therriault et Arseneau, 2014) ou de celle de patrimoines locaux (Barthes et Blanc-Maximin, 2016).

Ces éléments ont structuré et permis d'élaborer une version préliminaire d'un questionnaire et de protocole d'entretien (Morin, Bader et Therriault, 2015), en vue d'orienter l'élaboration de ce projet de recherche. Ces premiers résultats recoupent les travaux effectués en France qui établissent une typologie de l'engagement des élèves vis-à-vis de la durabilité en agents, acteurs, spectateur-réflexifs, militants et auteurs (Lange et al, 2010 ; 2013).

Cinq études de cas sont effectuées : deux lycées périphériques de métropole dits le plus souvent « sensibles », deux lycées de territoires labellisés dits « ruraux », et ce sur les deux territoires nationaux, et un collège en France. La proximité géographique avec le fleuve Seine et Saint Laurent, et les caractéristiques sociologiques ont été les critères de sélection des terrains. Une feuille de route, négociée avec les enseignants partenaires, privilégie d'une part une approche par projet interdisciplinaire, et, d'autre part, des échanges planifiés entre établissements, et ce au moyen d'une plateforme (Edmodo) constituée d'espaces communs et de sous espaces collaboratifs de projets inter-territoires et inter-nationaux (cf annexe 1).

Partant d'une approche multiréférentielle en vue de prendre en compte la complexité, le partenariat mobilisé croise une diversité de spécialité académique : sociologique, psycholinguistique, géographique (patrimoniale et territoriale), cognitive et didactiques. De même le recueil de données croise des modalités par enquête sous la forme d'un questionnaire individuel « photographique » initial (n= 640) (cf. annexe 2), complété ensuite par un questionnaire individuel spécifique pourtant sur l'engagement (n=272) (cf. annexe 3), et par des entretiens conduit avec les triades de groupes projets élèves ante et post projet pédagogique (n= 56), comportant en post à une confrontation à des productions scolaires croisées internationalement. Les outils de l'analyses sont qualitatifs, dont linguistiques (socio-discursif ; outillé : logiciel d'analyse textuel « Alceste »), quantitatifs (analyses statistiques sur Modalisa) et hybrides. Le schéma suivant (Morin et al, à paraître) résume la démarche d'hybridation effectuée :



## C.4 RESULTATS OBTENUS

L'ensemble du programme a abouti à la publication de deux numéros spéciaux de revue, l'un intitulé « Environnements culturels et naturels : apprendre pour agir ensemble » – revue *Education & Socialisation*, 51 | 2019, l'autre, intitulé « Crise écologique : citoyennetés en lutte et éducation » sera publié début 2021 dans la revue *EducationS*, ISTE. Par ailleurs, un colloque international a été organisé à partir des travaux réalisés dans cette recherche : « Éducation à l'environnement et au développement durable : place et rôle des savoirs et du territoire dans les dynamiques d'engagement des acteurs », 87e congrès de l'ACFAS, 27 et 28 mai 2019, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Les principaux résultats sont les suivants :

### **Des figures des rapports à l'apprendre et au monde spécifiques des jeunes en fonction du pays et des milieux de vie (Kalali, Therriault & Bader, 2019)**

En prenant appui sur les résultats empiriques, différentes figures de rapport au monde ont été identifiées en accord avec les développements théoriques antérieurs (Charlot, 1997 ; Kalali et Charlot, 2017). L'analyse fait ressortir un rapport au monde et à l'apprendre de type disciplinaire, contrasté entre les deux pays. Dans le cas des trois établissements français, ce rapport spécifie l'appropriation du monde et des problématiques reliées à l'environnement et au DD autour d'apprentissages qui touchent plus particulièrement la pollution et qui ont eu lieu essentiellement à l'école lors des cours de Sciences et d'Histoire-Géographie, sans distinction. Concernant les établissements québécois, cette appropriation relèverait davantage d'apprentissages issus de l'extérieur (maison, médias) aussi bien que de l'école, autour de la consommation. Ces deux types d'apprentissages relèvent bien des curricula des deux pays. Dans le cas du Québec, bien que les lieux d'apprentissage soient multiples, la consommation apparaît comme un réseau de significations au sens de Charlot (1997) qui prend appui sur des activités pratiques significatives pour les élèves questionnés et des apprentissages multiples (énergie, électricité, production, consommation, impact sur les ressources). Pour les élèves français, la pollution ressort comme une question centrale autour des mots : tri, recyclage, eau, air, etc. ; résultats similaires à une autre recherche (Kalali, 2017). La question de la pollution est alors conçue selon une démarche classique : En cours de Géographie ou SVT, on étudie le problème et on cherche des

solutions. Il en ressort une certaine dynamique de traitement des problématiques environnementales contrastée entre les deux pays.

Ce curriculum vécu par les élèves ne peut, bien entendu, qu'être différent puisqu'il relève des choix curriculaires et des contenus des programmes de chacun des pays. Cependant, d'autres rapports au monde qui ne sont pas spécifiques à un contenu disciplinaire ont été identifiés par l'analyse. Il s'agit de formes de rapport au monde de type finalisé et contextualisé qui renvoient aux circonstances extérieures et qui sont présentes uniquement dans les écoles du Québec. Ces formes témoignent des expériences de vie significatives (Chawla, 1998) au sein de la famille. Ici, la dynamique est identitaire et sociale. Elle marque l'appartenance à un milieu et le partage d'actions avec des proches. Cela ne veut pas dire que les élèves français n'entretiennent pas ce type de rapport. Sous l'influence des adultes (parents, grands-parents, autres), chacun des élèves français présente un type de rapport au monde, en accord avec Charlot (1997), qui illustre le lien avec l'adulte, le type d'engagement auquel il conduit.

### **Rapport au fleuve (Jeziorski & Therriault, 2019 ; Barroca-Paccard, Kalali & Jeziorski, à paraître)**

L'analyse des réponses au questionnaire de départ en lien avec l'identité de lieu montre que 193 (58 %) des jeunes interrogés accordent de l'importance au fleuve Saint-Laurent, 83 (25 %) élèves déclarent ne pas accorder de l'importance à ce fleuve et 58 (17 %) jeunes ne se prononcent pas à ce propos. L'analyse des réponses permet de mettre en évidence diverses catégories caractérisant le type de rapport au fleuve Saint-Laurent que les jeunes entretiennent.

L'analyse thématique permet, entre autres, de cerner un lien affectif au fleuve Saint-Laurent chez certains élèves, comprenant notamment des émotions d'ordre esthétique. Le plus souvent, les jeunes associent ce fleuve au réconfort, à la beauté, mais aussi à la tristesse. D'autre part, il représente un lieu d'activités récréatives ou sportives.

En deuxième lieu, on retient de l'analyse un rapport identitaire au Saint-Laurent caractérisé par un sentiment d'appartenance et d'enracinement (appelé ici rapport d'appartenance) chez les jeunes de la région du Bas-Saint-Laurent. Enfin, chez certains élèves, le rapport au fleuve semble caractérisé par la valeur patrimoniale ou symbolique de ce dernier.

Les résultats pour la France rejoignent certains types de rapports au fleuve Saint-Laurent repérés dans l'étude menée avec les jeunes Québécois. En effet, l'analyse du questionnaire et des entretiens met en lumière l'existence d'un rapport d'appartenance (le fleuve qui fait partie de moi et de ma vie), d'un rapport affectif (le beau fleuve), d'un rapport symbolique (le fleuve qui représente notre région) et d'un rapport utilitaire (le fleuve comme ressource), au fleuve, ici la Seine, plus ou moins développé selon le contexte dans lequel évoluent les jeunes. Cependant, chez les jeunes de la banlieue parisienne, on peut observer un autre rapport au fleuve. Pour reprendre la proposition de Westheimer et Kahne (2004), la Seine semble être pour ces jeunes le vecteur d'une réflexion plus critique de l'organisation sociale et d'une citoyenneté orientée vers la justice, la citoyenneté participative jugée insuffisante.

Le rapport au Fleuve existe donc bien sous deux modalités principales comme l'ont établi les géographes : le type *riverain* qui renvoie à un sentiment d'appartenance territorial (très minoritaire en France) et le type *résident*, esthétique-ludique, parfois répulsif (très représenté en France, notamment en banlieue parisienne). Or, le sentiment d'appartenance territorial qui en résulte apparaît, de façon statistiquement significative, comme étant un levier puissant pour initier une dynamique d'engagement écocitoyen.

### **Représentations sociales de la santé environnementale et éducation au développement durable (Guirimand & Jeziorski, à paraître)**

Cette dimension de la recherche éclaire un point aveugle de la littérature scientifique sur l'impact de l'éducation au développement durable en Europe, à savoir les liens entre les représentations sociales des lycéens et leur engagement écocitoyen.

Les résultats obtenus corroborent l'analyse de Lysgaard, J.A., & Simovska (2016) qui s'étaient intéressés à la notion de participation des élèves à des programmes d'éducation au développement

durable et d'éducation à la santé des élèves au Danemark, dans des écoles primaires et secondaires publiques (élèves de 6 à 16 ans). En effet, même si notre démarche scientifique est très différente de la leur (lecture psychanalytique de type lacanienne, des termes utilisés dans la littérature scientifique en contexte éducatif de développement durable et d'éducation à la santé), nous avons retrouvé dans nos résultats, les deux signifiants du terme participation. D'un côté, les représentations de la participation des élèves renvoient à l'acception de "prendre part à", c'est-à-dire "être présent" et de l'autre, à celle « d'avoir une part ou un intérêt » à quelque chose, ce qui peut être relié à des concepts tel le sentiment d'être pris au sérieux et de pouvoir avoir un impact sur le monde. Notre étude, comme la leur, révèle que la première acception reflète le mieux ce qui est réellement vécu ou perçu par les lycéens (une participation à des actions éducatives programmées), plutôt qu'une éco-citoyenneté motivée par un engagement fort des lycéens dans des actions hors école visant un développement durable.

Ainsi, les résultats, en termes de pratiques associées aux deux fleuves, concordent avec ceux de la recherche ethnographique de S. Durand (2018 : 275), réalisée dans la région de Montpellier. Elle montre notamment « la dominance des usages de la nature de type récréatif, (...) c'est-à-dire, des pratiques locales liées au fleuve ou aux étangs qui relèvent d'un autre registre que celui des loisirs). Les lycéens se représentent les fleuves comme des espaces de bien-être et de ressources (plus ou moins contrôlables), ce qui nous donne des indications originales sur leurs statuts identitaires de *riverains* (i.e celui qui s'approprie l'environnement dans lequel il vit), par opposition à celui de *résidents* (celui qui vit le long du fleuve) (Durand ; 2018 : 278) y compris au travers de la dénomination « le canal », retrouvée dans ces deux études.

Enfin, la vision anthropocentrique du bien-être humain (que nous avons révélé à travers l'analyse des représentations de la santé environnementale des lycéens) et l'amnésie environnementale et générationnelle qui la caractérise, devraient toutes les deux suffire à alarmer les pouvoirs publics. En effet, ces deux éléments sont très similaires à ceux analysés vingt ans plus tôt par P. Kahn et S. Kellert (2002 : 99), auprès de jeunes vivant dans des quartiers défavorisés de Houston (Kahn & Friedman, 1995) et dans un village de la forêt amazonienne (Howe, Kahn & Friedman, 1996). Si nous retrouvons des invariants culturels, tels que l'utilisation relativement importante du raisonnement anthropocentrique et une faible utilisation du raisonnement bio-centrique, il semble que les systèmes éducatifs n'aient à moyen terme, que peu d'effets sur les logiques de construction des représentations des lycéens, de la durabilité de l'environnement.

### **Récits des jeunes français (Torturat, Lange, Jeziorski, à paraître)**

L'analyse socio-discursive des entretiens réalisés en ante et post projet par triades d'élèves permet de caractériser les récits portés par ces jeunes de la manière suivante :

#### ***Des formulations apologétiques, souvent récitatives***

Une première tendance du corpus d'entretiens est que les discours produits par les élèves contiennent des énumérations plus ou moins rédupliquées de propos généralisants, pour ainsi dire appris, dans le milieu scolaire, avec une fréquence significative de formes assertives.

#### ***Une expression en partie désabusée***

Un fait frappant dans les entretiens consiste dans la sur-représentation des propos s'en tenant à une dénonciation évidentielle, simultanément fataliste, de tendances communément constatées. La part des indéfinis (« on » / « des personnes » / « tout le monde », etc.) y remplace la désignation des acteurs concernés, le propos s'en tenant à un résumé de partis pris contre lesquels il paraît difficile d'agir. Cet empêchement s'exprime avec plus d'acuité encore dès lors que les enquêté.e.s sont invité.e.s à exposer ce qui suscite – ou déclenche – l'irresponsabilité environnementale.

#### ***Des points de vue représentés allant en grande partie dans le sens d'un « fatalisme épistémique »***

Comme indiqué supra, le fatalisme épistémique induit par ce ressenti d'incapacité à influencer les logiques à l'œuvre décline en partie les apports des initiatives citoyennes et des mobilisations issues de différents secteurs d'activité. Même si certain.e.s élèves, à l'instar des acteurs sociaux de l'environnement, avancent simultanément « des conclusions ouvertes dans les domaines du vivant, de

l'écologie ou de l'organisation socio-économique » (Torterat, 2014), les formules dénégatives et réfutatives parcourent régulièrement les propos relevés.

***Une dimension inter-individuelle et affinitaire, quoique peu marquée***

Assez peu effective dans le corpus, l'identification inter-individuelle au milieu naturel s'inscrit dans des momentanités courtes et le plus souvent décrites comme des occasions d'exception, comme des instants partagés ou des événements scolaires bornés dans le temps. De même, les élèves interrogé.e.s se déclarent ouvertement coincé.e.s dans une forme de délégitimation de leur propre implication sur les questions de soutenabilité / durabilité, vis-à-vis notamment de personnes fondées à intervenir du fait de leur position sociale ou de leur profession.

En définitive, l'analyse socio-discursive des entretiens menés auprès des jeunes en fin de scolarité obligatoire démontrent toute l'hétérogénéité et fragilité des discours des jeunes et de leur engagement, souvent déceptifs et empreints d'une forme d'amnésie environnementale ce qui confirme des travaux antérieurs (Kahn, 2002). Loin d'aboutir au stade d'une opinion fondée en raison, ou « opinion raisonnée » (Lange, Trouvé, Victor, 2007), comme étape indispensable, bien que non suffisante, pour penser et relever les défis de l'anthropocène (Lange, 2017), elle en démontre au contraire l'éparpillement, la fragmentation et les tensions à l'œuvre chez ces jeunes et non l'expression d'un récit structuré et mobilisateur.

**Déterminants de l'engagement de jeunes en fin de scolarité obligatoire vis-à-vis des enjeux de durabilité/soutenabilité (Lange & Barthes, à paraître)**

La forme de l'engagement conjuguée à l'idée de responsabilité et de créativité, peut renvoyer à l'idée d'élève « auteur » proposée par Jacques Ardoino (1988). Pour ce dernier, les distinctions intersubjectives correspondent aux catégories agent-acteur-auteur. Etre agent, c'est être un rouage dans une institution. L'acteur a de l'initiative et interprète son monde, mais seul l'auteur crée sa propre histoire. Depuis lors de nombreux auteurs ont repris l'idée à leur compte (Pourtois et Desmet, 1997 ; Jickling et Wals, 2008 ; Lange et al, 2013).

Ainsi, nous avons initialement établi (Lange, Victor & Janner-Raimondi, 2013) que les personnes peuvent répondre à un principe de responsabilité, dans une perspective citoyenne mais que cela implique intersubjectivité, hétérogénéité, complexité, incertitude et renoncement au fatalisme social : ce sont bien les décisions, les choix et les actions individuelles conjugués avec ceux des autres, qui seront la source du changement. Mais cela implique également de reconnaître l'existence de conflits d'intérêt potentiels et les enjeux de pouvoirs, et d'identifier les contraintes en vue de juger de leur acceptabilité. Le rapport à l'autre dans ce contexte est primordial car seule l'action collective ici permet une transformation individuelle et sociétale.

Ardoino considère en effet que les distinctions intersubjectives peuvent correspondre aux catégories de la sociologie des organisations, celles d'agent et acteur, mais distingue quant à lui une troisième catégorie, celle d'auteur. Etre agent, c'est être un rouage dans une institution. L'acteur a de l'initiative et interprète son monde, mais seul l'auteur crée sa propre histoire. S'approprier les enjeux de durabilité/soutenabilité, c'est comprendre en quoi il y a crise et vulnérabilité de notre mode de développement mondialisé. Mais cette compréhension ne peut se faire sur une modalité purement intellectuelle ou scolaire. L'appropriation se manifeste par une implication personnelle et par une reconstruction/conceptualisation conduisant à une éthique de la responsabilité qui, selon Max Weber (ed.1959), pousse vers l'action selon un processus de dépassement de la simple conviction. Il s'agit ainsi de dépasser le dualisme pensée-action comme le préconisait J. Dewey (ed. 1962). L'auteur est créatif et s'autorise à être dans l'agir individuel et collectif au nom d'une éthique de la responsabilité (Lange et al., 2013).

Cependant, les travaux menés dans un programme antérieur<sup>1</sup> ont abouti quant à eux à l'existence d'un quatrième type qualifié de « spectateur réflexif ». L'analogie repose sur le fait qu'un projet EDD est une création sans cesse renouvelée dans laquelle l'enseignant maîtrise l'intention et la finalité éducative et environnementale mais dans laquelle ni l'enseignant, ni les élèves ne connaissent au

---

<sup>1</sup> Education au Développement Durable, appuis et obstacles (ANR-Blanc- 2016)

départ les tenants et aboutissants mais co-construisent l'ensemble. L'élève « spectateur/réflexif » (SP) se situe sur le versant intellectuel de l'affaire, et développe une distance critique. Il n'est pas passif mais interagit en retour sur la dynamique du projet. Il progresse dans le champ du dire et de l'argumentation, de l'opinion raisonnée et s'approprie progressivement les enjeux du DD. Il devient progressivement convaincu, c'est-à-dire qu'il devient porteur d'une éthique de la conviction pour reprendre la distinction apportée par Weber. Plus qu'une catégorie figée, c'est davantage une dynamique qui caractérise ces élèves.

Dans le cadre de cette étude, c'est cette fois non pas quatre mais cinq figures de l'engagement des élèves en vue d'un agir permettant de relever les défis de l'anthropocène qui se trouvent mis à jour. De quels éléments disposons-nous pour interpréter ces nouvelles figures ?

Les inhibitions épistémiques, c'est-à-dire le sentiment d'impuissance personnelle devant l'ampleur des défis à relever, et les inhibitions sociales, c'est-à-dire le sentiment d'impuissance contextuel et institutionnel, établis lors des travaux précédents, se trouvent toujours actifs comme déterminants actuels de l'engagement. Il en est de même pour les dimensions éthiques de la conviction ou de la responsabilité. Ces quatre paramètres sont donc déterminants.

Cependant, l'analyse statistique du questionnaire spécifique qui a été élaboré met à jour quatre autres paramètres que nous proposons d'explicitier de la façon suivante :

- le sentiment d'un « devoir être » : celui de « prendre soin de la planète » que nous qualifierons de sentiment du « Care » ;
- le sentiment de l'urgence d'un « devoir agir » pour la planète ;
- un « doute profond » exprimé quant aux enjeux globaux et à l'efficacité d'un engagement ;
- un « fatalisme social » vis-à-vis des enjeux environnementaux conjugué à un sentiment très puissant d'injustice à vivre dans un contexte profondément inégalitaire conjugué à une conscience politique développée et une attitude socialement proactive mais à visée consumériste comme le confirme l'analyse des entretiens effectués.

C'est donc au final deux figures nouvelles qui se dessinent par la combinaison de ces déterminants : la figure du « Doute » et la figure de l'agent relativement aux questions des défis et enjeux de l'anthropocène, mais qui paradoxalement sont très politisés sur les questions des inégalités sociales que nous proposons de qualifier de figure du « Paradoxal ».

### **Enjeux socio-cognitifs de l'engagement : la durabilité en contexte scolaire (Morin, Lange & Barthes, à paraître)**

Il a été ensuite effectué un croisement entre les types d'engagement des jeunes en milieu scolaire, le rapport aux savoirs et au territoire et les caractéristiques des raisonnements socio scientifiques (RSS) (Morin, 2013) mis en œuvre à propos des enjeux de durabilité de leur territoire de proximité et confronté à celui d'autres environnements géo-socio-culturels, les autres établissements scolaires. Les résultats obtenus par une méthode mixte de recueil de données et d'analyses conduisent à dégager les points forts suivant :

- le type d'engagement de ces jeunes est fortement corrélé aux caractéristiques géo-sociologiques des établissements et ce en lien avec CSP parentaux et notamment maternels, ce qui est conforme avec les études génériques menées sur l'engagement citoyen des jeunes ;
- les élèves qui sont les moins autonomes dans la problématisation des enjeux de développement durable de leur territoire de proximité sont ceux qui ont peu d'investissement identitaire et qui interrogent peu les normes sociales. Qualifiables de scolaires, ils ont une attitude de doute ou de spectateur réflexif en attente d'événements cognitifs, voire culturels, déclencheurs de dynamiques nouvelles ;
- les élèves pour lesquels la composante identitaire et sociale de leur rapport aux savoirs est fortement exprimée estiment être démunis pour penser les questions environnementales et de développement (QED), et s'engager sur ces questions alors que leur potentiel de critique politique des normes sociales est remarquable. Qualifiés de « paradoxaux », ils reportent sur les autorités la prise en charge de ces questions ;



- la qualité de la composante épistémique du rapport aux savoirs et des RSS que ces jeunes mobilisent, constitue un levier indispensable pour penser les enjeux de durabilité territoriaux locaux et pour conduire à des dynamiques d'élèves auteurs dans leur engagement sur les QED.

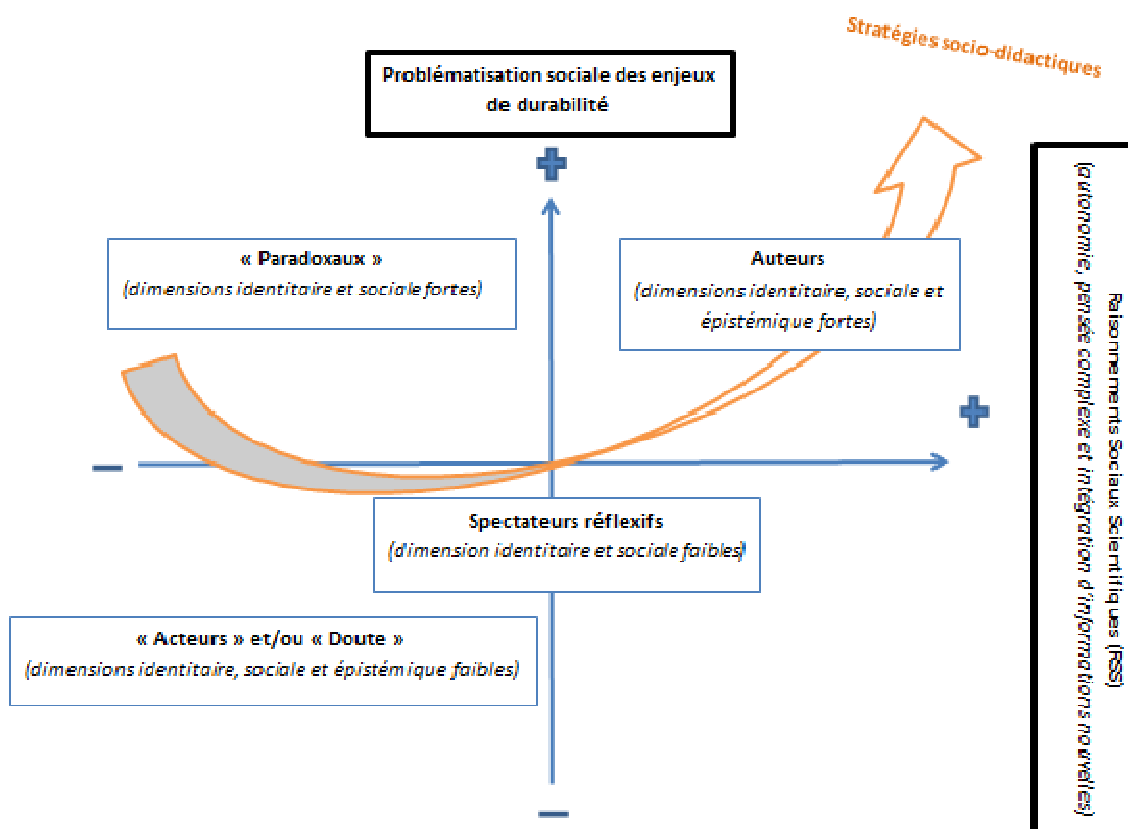
## C.5 EXPLOITATION DES RESULTATS

Partant d'un modèle socio-didactique de l'engagement, huit déterminants ont été mis à jour par une méthode statistique robuste vis-à-vis des enjeux de durabilité/soutenabilité permettant ainsi de caractériser cinq figures de l'engagement des jeunes vis-à-vis de ces enjeux. : Celles d'acteur/doute/paradoxal/spectateur réflexif/auteur (Lange et Barthes, 2020).

Bilan Type A	Care ; politisation de la question mais déléguée aux autorités intellectuelles et/ou politiques ; écocentrisme fort ; éthique de conviction mais toujours inhibitions épistémique et sociale même si faibles : <b>« Spectateur réflexif »</b>
Bilan type B	Pas d'éthique de responsabilité ou de conviction ; pas de volonté d'agir par soi-même ou collectivement : <b>« Acteur », dans la norme majoritaire intégrant les deux types d'inhibitions</b>
Bilan Type C	Spontanéistes et externalité vis-à-vis de la nature ; conservateurs sociaux aux convictions faibles ; pas d'éthique de la responsabilité ; technicistes ; inhibitions épistémique et sociale moyenne ; fatalisme social : <b>Agent/enjeux environnementaux globaux mais militant consumériste : figure du « Paradoxal »</b>
Bilan type D	Pas d'inhibition épistémique et sociale ; conviction forte et éthique de responsabilité forte et collective ; un agir individuel effectif ; une éthique du CARE ; un sentiment d'urgence impliquant une volonté de changer mode de vie : <b>Dynamique d' -« Auteur » individuelle et collective (politique)</b>
Bilan type E	Moyennement convaincus et faiblement inhibés ; entre bio et écocentrisme ; pas de sentiment d'urgence mais dans l'agir maintenant : hésitation/doute <b>Figure du « Doute »</b>

*Caractérisation de l'engagement des jeunes vis-à-vis des enjeux de durabilité de leur territoire (Lange et Barthes, à paraître)*

Ils démontrent ainsi la permanence des processus d'inhibition « épistémiques » et « sociales » déjà identifiés en 2011. Ils s'inscrivent en cela dans les caractérisations effectuées par Bandura (1986) et repris dans les études internationales génériques sur l'engagement citoyen, celle du sentiment d'efficacité personnelle interne et le sentiment d'efficacité externe. Cependant, la détermination des déterminants de l'engagement permet d'envisager des stratégies socio-didactiques contextualisées plus efficaces au moyen des leviers de la critique des normes sociales aux différentes échelles d'appartenance, et du développement d'une pensée complexe et autonome mobilisant des savoirs robustes, ancrés dans des disciplines contributives. La figure suivante (Morin, Lange, Barthes, à paraître) résume les dynamiques socio-didactiques à mettre en œuvre :



## C.6 DISCUSSION

Les trois objectifs généraux de cette recherche étaient les suivants :

- 1) Élaborer un cadre conceptuel et d'analyse croisant les concepts de (1) «rapport aux savoirs scientifiques», (2) «rapport aux territoires» et (3) «engagement écocitoyen» des jeunes de la fin du secondaire.
- 2) Dégager des «portraits-types» de jeunes Québécois et de jeunes Français de 15-16 ans à l'égard du développement durable du Saint-Laurent au Québec et de la Seine en France, à partir d'études de cas.
- 3) Sur chaque territoire, en France et au Québec, soutenir la conception collaborative de représentations interdisciplinaires d'un enjeu de développement durable et définir les modalités d'engagement écocitoyen des jeunes selon les rapports aux savoirs scientifiques, les dimensions territoriales, identitaires et culturelles repérées.

Le premier objectif peut sur le plan méthodologique être considéré comme atteint. En effet, la démarche multiréférentielle et donc interdisciplinaire mise en œuvre a permis d'une part de démontrer la convergence des analyses des corpus communs constitués, ce qui renforce leur validité, et, d'autre part, de démontrer capacité de cette démarche à rendre compte et rendre intelligible les processus à l'œuvre. La complémentarité des analyses a permis de dépasser non seulement les limites de chacune, mais surtout, en relativisant et affinant les résultats obtenus, elle offre par les hybridations méthodologiques effectuées une robustesse nouvelle.

Les deuxièmes et troisièmes objectifs peuvent également être considérés comme atteints, plus partiellement cependant pour le troisième. La recherche entreprise a permis en effet de caractériser des figures de l'engagement des jeunes en fin de scolarité obligatoire. Ces résultats non seulement confortent et affinent ceux d'études antérieures mais aussi d'autres travaux menés ailleurs et dans d'autres champs. Ce faisant, le travail de recherche effectué a permis de dépasser les démonstrations purement génériques de la plus part des travaux internationaux portant sur l'engagement des jeunes en leur donnant un contenu cognitif. Cet empan est indispensable en effet pour donner aux décideurs et responsables de l'élaboration de curriculum, mais aussi aux praticiens chargés de leur mise en

œuvre, les balises nécessaires en termes de leviers et d'obstacles, à une éducation efficiente dans ce domaine. Cependant, dans le contexte français de réforme du lycée, la prégnance du format purement disciplinaire coutumier au sein de l'institution et de ses acteurs n'a pas permis de valider pleinement l'hypothèse de la qualité de leviers potentiels de l'interdisciplinarité et de la confrontation interculturelle d'engagement écocitoyen des jeunes scolarisés. Le curriculum formel, dans le sens de la forme pris au sein d'une institution, constitue bien l'obstacle principal à toute éducation scientifique et citoyenne efficiente et pertinente dans le contexte contemporain.

## C.7 CONCLUSIONS

Les trois années de la recherche ont permis d'établir une photographie générale des représentations de jeunes scolaires de 15-16 ans sur les questions de développement et de durabilité, mais aussi de caractériser sur le plan cognitif, éthique et politique les principales figures de leur engagement écocitoyen. Ces études démontrent aussi le caractère essentiellement fragmenté, hétérogène, fragile, souvent déceptifs et empreints d'une forme d'amnésie environnementale des discours des jeunes et donc de leur engagement. Pour autant, la mise en œuvre de formats scolaires différents tels les structures de club, l'appropriation réelle et non seulement scolaire de leur territoire, leur capacité à entrer dans des raisonnements sociocognitifs complexes, le levier d'une analyse critique des normes sociales, offrent les clés de stratégies socio-didactiques efficientes.

## C.8 REFERENCES

- Abdallah-Preteille, M. (2008, décembre). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. Communication présentée au Colloque Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues cultures, Thessalonique, Grèce.
- Aikenhead, G. (2000). Renegotiating the culture of school science. In R. Millar, J. Leach & J. Osborne (eds.), *Improving Science Education: The Contribution of Research* (p. 245-264). Philadelphia: Open University Press.
- Arduino, J., (1988). *Vers la multiréférentialité, Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris: Méridiens-Klinksieck.
- Bader, B., Jeziorski, A. et Therriault, G. (2015). A concepção das ciências e do agir responsável dos estudantes face às mudanças climáticas (Conceptions des sciences et d'un agir responsable des élèves face aux changements climatiques). *Educação. Em foco (Éducation. Mise au point)*, 17(23), 153-179.
- Bader, B. et Laberge, Y. (2014). Activism in science and environmental education: renewing conceptions about science when considering socioscientific issues. Dans J.L. Bencze et S.J. Alsop (Eds). *Activism Science and Technology Education* (p. 419-433). New York/Londres: Springer Netherlands.
- Bader, B., Morin, E., Therriault, G. et Arseneau, I. (2014). Rapports aux savoirs scientifiques et engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques. *Revue francophone du développement durable*, 4, 171-190.
- Bader, B., Jeziorski, A. et Therriault, G. (2013). Conceptions des sciences et d'un agir responsable des élèves face aux changements climatiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 29, 15-32.
- Bader, B. (2011). Éducation à l'environnement dans une société du risque : la conception des sciences privilégiée de l'éducation au développement durable. Dans B. Bader et L. Sauvé (dir). *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (p. 223-250). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bader, B., Horman, J. et Lapointe, C. (2010). Fostering Community and Civic Engagement in Low Income Multicultural Schools. *Exceptional Education International*, 20(2), 25-37.
- Bader, B. (2005). Rapprochement interdisciplinaire entre une éducation aux sciences citoyenne et l'éducation relative à l'environnement : points de vue de chercheurs et formations des enseignants. Dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe (dir), *Le croisement des savoirs au coeur des recherches en éducation relative à l'environnement* (p. 109-119). Université du Québec à Montréal, Montréal : Acfas, Cahiers scientifiques.

- Banks, J. A. (1998). Approaches to multicultural curricular reform. In E. Lee, D. Menkart et M. Okazawa-Rey (dirs.), *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 antiracist, multicultural education and staff development* (p. 242-263). Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Barthes, A. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*, Paris : L'Harmattan.
- Barthes, A. et Blanc-Maximin, S. (2016). L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des territoires? *Revue francophone du développement durable*, 6, 32-43.
- Barthes, A. (dir) (2015). *Patrimoines, transmission des savoirs et éducation au patrimoine, quels enjeux socioterritoriaux?* *Revue francophone du développement rural*, n° 6.
- Barthes, A. et Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires ruraux, Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement, *Éducation Relative à l'Environnement, Regards.Recherches. Réflexions*, 10, 36-54.
- Barker, C. (2004). *The Sage Dictionary of Cultural Studies*. London : Sage.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Beucher, C. (2004) *La nature du rapport au Savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projet professionnels*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Bonneuil, C. et Fressoz, J.-B. (2013). *L'évènement anthropocène*. Paris : Seuil, collection. Anthropocène.
- Bourg, D. (2013). *Du risque à la menace, Penser la catastrophe*. Paris : PUF.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir Faire : Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Seuil.
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs d'élèves et d'enseignants. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beucher (ed.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques en classe* (p. 7-19). Québec, Québec : Livre en ligne du CRIRES. Repéré à : [http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf).
- Cappiello, P. et Venturini, P. (2011). Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste. *Carrefours de l'éducation*, 1(31), 237-252.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bauthier, É. et Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Collin.
- Chawla, L. & Cushing, D. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited. *Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.
- Cislaru, G., & Stiri, F. (2009). Corpus, co-texte et analyse automatique du point de vue de l'analyse de discours. *Corpus*, 8, 85-104.
- Colucci-Gray, L. et Camino, E. (2014). From Knowledge to Action? Re-embedding Science Learning Within the Planet's Web. In L. Bencze et S. Alsop (dir.), *Activist science and technology education Education* (p. 149-164). New York/Londres: Springer Netherlands.
- Connell, S., Fien, J., Lee, J., Sykes, H. et Yencken, D. (1999). If it doesn't directly affect you, you don't think about it: A qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities. *Environmental Education Research*, 5, 95-113.
- Coquidé, M., Lange, J.-M. et Pincemin, J.-M. (2009). Éducation à l'environnement en France : éléments de situation et questions curriculaires. In *A Study on Environmental Education in Other Nations-related with the issues of Green Growth and EE*. Ministry of environment, Korea.

- Corcoran, P.B. et Osano, P.M. (2009). *Young people, education, and sustainable development. Exploring principles, perspectives, and praxis.* Netherlands : Wageningen Academic Publishers.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation*, 9, 32-42.
- Dupuis, P. (2013) développement durable et promotion de la santé : une alliance tumultueuse. *Revue Education Santé*, 295 consulté en ligne le 14 octobre 2020 <http://educationsante.be/article/developpement-durable-et-promotion-de-la-sante-une-alliance-tumultueuse/>
- Durand, S. (2018). Du riverain au résident : évolutions des liens à l'eau et culture locale du risque. *EDP Sciences | « Natures Sciences Sociétés »*, 3(26), 270-279.
- Fielding, K.-S. et Head B.-W. (2012). Determinants of young Australians' environmental actions: the role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes *Environmental Education Research*, 18(2),171-186. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.592936>
- Howe, D., Kahn, P. H., Jr., & Friedman, B. (1996). Along the Rio Negro: Brazilian children's environmental views and values. *Developmental Psychology*, 32, 979-987.
- Falomir, J.M., Mugny, G., Quiamzalde, A. et Butera, F. (2000). Social Influence and Control Beliefs in Identity Threatening Contexts. In W. J. Perrig et A. Grob (eds.), *Control of Human Behavior, Mental Processes and Consciousness: essays in honour of the 60th birthday of August Flammer* (p. 443-455). New York: Lawrence Earlbaum Associates.
- Fielding, K.S. et Head, B.W. (2011). Determinants of young Australians' environmental actions: the role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes, *Environmental Education Research*, 18(2), 171-186.
- Flammer, A. (1995). Development analysis and control beliefs. In A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies.* New York: Cambridge University Press.
- Fourez, G. (dir), Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité.* Bruxelles : De Boeck.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie.* Toulouse : Érés.
- Forquin, J.-C. (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 143, 113-139.
- Godmaire, H., Sauvé, L. (2005) Une problématique d'éducation à la santé environnementale au Lac Saint-Pierre – Exploration de la dimension socioculturelle, *Éducation relative à l'environnement*, 5, consulté en ligne le 22 octobre 2020 <https://pdfs.semanticscholar.org/7bb9/a61354dca7cfd7a0b79e846ca5be537478a0.pdf>
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy.* New York: The Continuum International Publishing Group.
- Gumuchian, H. et Pecqueur, B. (2007). *La ressource territoriale.* Paris : Anthropos, Economica.
- Granzin, L. et Olsen, J. (1991). Characterizing Participants in Activities Protecting the Environment, *Journal of Public Policy & Marketing*, 10(2), 1-27.
- Hayward, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World.* London: Earthscan/Routledge.
- Hodson D. (2010). Science Education as a Call to Action. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 10, no 3, p. 197-206.
- INJEP (2014). *Parcours de jeunes et territoires. Rapport de l'observatoire de la jeunesse 2014,* Paris.
- Janin, C., Gasset, A., Lapostolle, D. et Turquin, E. (2011). *L'Ingénierie, signe d'intelligence territoriale?* Paris : Anthropos, Economica.
- Jeziorski, A., Therriault, G., Bader, B. et Morin, É. (2016, mars). Étude croisée du rapport aux savoirs à l'égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales : portraits d'élèves de la fin du secondaire au Québec. Communication présentée dans le cadre du Printemps de la recherche en ESPE, Paris.
- Jeziorski, A. & Therriault, G. (2019). Identité de lieu et agency écocitoyenne de jeunes de la fin du secondaire à l'égard des enjeux sociaux et écologiques associés au fleuve Saint-Laurent au Québec : quels rapports au paysage ? *Education et socialization*, 51. <https://journals.openedition.org/edso/5926>

- Jeziorski, A. & Therriault, G. (2018). How some Quebec secondary students assume a position regarding the St. Lawrence River, *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 21-42, DOI: 10.1080/00220272.2018.1542030
- Jickling, B. & Wals, A.E.J. (2008). Globalization and environmental education : looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 1(40), 1-21.
- Kahn, P.H. (2002). Children's affiliations with nature: structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. In P. H. Kahn & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, pp. 93–116. MIT Press.
- Kahn, P. H., Jr., & Friedman, B. (1995). Environmental views and values of children in an inner-city black community. *Child Development*, 66, 1403– 1417
- Kalali, F. (2007, juin). Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. Communication présentée lors du symposium Rapports au(x) savoir(s) : du concept aux usages, dans le cadre du Congrès international Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Strasbourg, France.
- Kempton, W. & Holland, D. (2003). Identity and sustained environmental practice. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (pp. 317-341). Cambridge : The MIT Press.
- Kyburz-Graber, R. (2013). Socioecological Approaches to Environmental Education and Research: A Paradigmatic Response to Behavioral Changes Orientations. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A.E.J. Wals (dir), *International Handbook of Research on Environmental Education* (p. 23-32). New York : Routledge.
- Lange, J.-M. Et Martinand, J.-L. (2014). Principes d'élaboration et de structuration d'une éducation au développement durable scolaire. In Jacques Brégeon et Fabrice Mauléon (coord.) *Développement durable, compétences 21, comprendre et développer les compétences collectives* (pp 129-145). Paris : ESKA.
- Lange, J.-M., Janner, M. et Victor, P. (2013). Un dispositif « article 34 », révélateur des appuis et obstacles de l'EDD. *Penser l'éducation, Hors Série*, décembre 2013, 223-240.
- Lange, J.-M., Janner, M. et Victor, P. (2013). Des élèves auteurs d'un développement durable, un enjeu éducatif opératoire pour la scolarité obligatoire. *Penser l'éducation, Hors Série*, décembre 2013, 115-130.
- Lange, J.-M. (2012). Education in sustainable development: how can science education contribute to the perception of vulnerability? *Research In Science Education*, 42, 109-127.
- Lapointe, C. (2011). Northern lights and shooting stars: Observing educational leaders in the North. In C.M. Shields (ed). *Transformative Leadership* (p. 254-266). NY : Peter Lang.
- Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale*, 50, 11-24.
- Leclercq, C., & Pagis, J. (2011). Les incidences biographiques de l'engagement. *Sociétés contemporaines*, 4, 5-23.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2011). Développement durable et autres questions d'actualité. *Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Editions.
- Levinson, R. (2010). Science education and democratic participation: an uneasy congruence? *Studies in Science Education*, 46(1), 69-119.
- Liarakou, G., Kostelou, E. et Gavrilakis, C. (2011). Environmental volunteers: factors influencing their involvement in environmental action. *Environmental Education Research*, 17(5), 651-673.
- Lundholm, C., Hopwood, N. et Rickinson, M. (2013). Insights From Research Into Student Experience. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A.E.J. Wals (dir), *International Handbook of Research on Environmental Education* (p. 243-252). New York: Routledge.
- Martinez, M.L. (2010). Approche anthropologique de la co-construction d'identités écocitoyennes. Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (dir.) *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève : Université de Genève. Repéré à

<https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordinateursen-c/education-au-developpement-durable-et-territoires/Approche%20anthropologique.pdf>

Maury, S. et Caillot, M. (ed.) (2003). Rapport au savoir et didactiques. Paris : Fabert.

Morin, É., Bader, B. et Therriault, G. (2015, juillet). Regard sur la forme scolaire, l'engagement écocitoyen et le rapport aux savoirs scientifiques d'élèves de la fin du secondaire au Québec. Communication présentée dans le cadre du 8th World Environmental Education Congress (WEEC) : « Planet and People – How can they develop together ? » à Gothenburg, Suède.

Morin, O. (2013). Éducation à la citoyenneté et construction collaborative de Raisonnements Socio Scientifiques dans la perspective de Durabilité : pédagogie numérique pour une approche interculturelle de QSV Environnementale. (Thèse, ENFA, Toulouse).

Naeem, S., Chazdon, R., Duffy, J.E., Prager, C., Worm, B. (2016). Biodiversity and human well-being: an essential link for sustainable development. Proc. R. Soc. B. 283: 20162091.<http://dx.doi.org/10.1098/rspb.2016.2091>

Naoufal, N. (2016b, mai). Une éducation relative à l'écocitoyenneté et à la justice environnementale aux Jardinsjeunes. Communication présentée au Colloque Éducation et environnements : Points de rencontre pour une transformation écosociale, 84ème congrès de l'ACFAS, UQAM, Montréal, Québec.

Nieto, S. (1999). The light in their eyes: Creating multicultural learning communities. New York: Teachers College Press.

Nunes AR, Lee K, O'Riordan T. The importance of an integrating framework for achieving the Sustainable Development Goals: the example of health and well-being. BMJ Global Health 2016;1

doi:10.1136/bmjgh-2016-000068Naoufal, N. (2016a). Connexions entre la justice environnementale, l'écologisme populaire et l'écocitoyenneté. Vertigo, la revue électronique en sciences de l'environnement, 16(1). Repéré à <https://vertigo.revues.org/17053>.

Ollivier, B. (2007). Sciences de la communication : théories et acquis, Paris : Éditions Armand Colin.

Palmer, J.A. et Suggate, J. (1996). Influences and experiences affecting the proenvironmental behaviour of educators, Environmental Education Research, 2(1), 109-121

Pennock, P.H. et Schwartz, R.S. (2012). Using Video Clips to Implement Multicultural Topics of Science and Nature of

Science into a Biological Content Course for Pre-Service Teachers - An Action Research Project. Inquiry in education, 3(2). Repéré à <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss2/3>.

Pestre, D. et Van Damne, S. (2015). Histoire des sciences et des savoirs : Tome 1, De la Renaissance aux Lumières. Paris : Éditions du Seuil.

Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale : ALCESTE. Cahiers de l'analyse des données, 11(4), 471-484.

Romero, M. (2016). De l'apprentissage procédural de la programmation à l'intégration interdisciplinaire de la programmation créative. Formation et profession, 24(1), 87-89. Repéré à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a92>.

Romero, M., Laferriere, T. et Power, T.M. (2016). The Move is On! From the Passive Multimedia Learner to the Engaged Co-creator. eLearn, 2016(3), 1.

Sadler, T.D., Barab, S.A. et Scott, B. (2007). What Do Students Gain by Engaging in Socioscientific Inquiry? Research in Science Education, 37, 371-391.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données (5e édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2016). Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J & Friedman, T. (2018). National contexts for civic and citizenship education. IEA International Civic and Citizenship Education Study.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J & Friedman, T. (2018). School contexts for civic and citizenship education. IEA International Civic and Citizenship Education Study.



- Sweileh, W.-M. (2020). "Bibliometric analysis of scientific publications on "sustainable development goals" with emphasis on "good health and well-being" goal (2015–2019) Globalization and Health .16(68). <https://doi.org/10.1186/s12992-020-00602-2>
- Tanner, T. (1980) Significant life experiences: a new research area in environmental education, *Journal of Environmental Education*, 11(4), 20-24.
- Therriault, G., Bader, B. et Ndong Angoué, C. (2013). L'apport de la notion de rapport (s) au(x) savoir (s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire : des exemples au Québec et au Gabon. *Esprit critique*, 17, 70-93.
- Therriault, G., Bader, B. et Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180. Repéré à <http://nelson.cen.umontreal.ca/revue/rse/2011/v37/n1/1007670ar.pdf>.
- Torterat, F. (2011). Entre linguistique, psychologie politique et sociologie des médias : les écarts discursifs comme lieux de l'inconscient collectif. *Cahiers de Psychologie Politique* 18 (<http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1842>), 19 p.
- Torterat, F. (2014). La Blogosphère politique, un espace langagier en tensions. In M. Burger et A.-Cl. Berthoud (éds), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*, Bruxelles, De Boeck, 147-164
- Torterat, F. (2015). Quelle représentation des minorités dans les blogs politiques ? À travers le carnet Pourmaville de Fadela Amara. *Les Cahiers du Numérique*, 11(4), 53-74.
- Torterat, F. (2020). Vers un durcissement des discours ? In A.O. Diané et N.J.B. Atsé (éds.), *Jeux et enjeux de la catégorisation : entre dénomination, discours social et développement*, Paris, L'Harmattan, 47-64.
- Torterat, F. & Dupuy, C. (2019). Entre discours militants et pratiques effectives : une recherche collaborative en éducation prioritaire. In Véronique Bordes, Laurent Lescouarch et Jean-François Marcel (éds), *Recherches en éducation et Engagements militants*, Toulouse, PUM, 141-152.
- Tutiaux-Guillon, N. (2014). Éduquer au développement durable ou enseigner le développement durable en histoiregéographie : enjeux sociopolitiques et discipline scolaire, *Phronesis*, 2(2-3), 114-121.
- UNESCO (2015). *Repenser l'Education ; vers un bien commun mondial?* Paris : Édition de l'UNESCO.
- Venturini, P. et Capiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58.
- Venturini, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Paris : Fabert.
- Vergnolle Mainar C. (2012). Concepts « partagés » et inter/transdisciplinarité, Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop, *Les didactiques en question(s) État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 250-258), Bruxelles : De Boeck.
- 8th World Environmental Education Congress (WEEC) : « Planet and People – How can they develop together ? » à Gothenburg, en Suède, du 29 juin au 2 juillet 2015.
- Wals, A. et Jickling, B. (2009), « A framework for young people's participation in sustainability » dans Corcoran, P.B. et Osano, P.M. (dir), *Young people, education, and sustainable development*, p. 77-85. Pays-Bas : Wageningen Academic Publishers.
- Worsley, A. et Skrzypiec, G. (1998). Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia. *Global Environmental Change*, 8(3), 209-225.
- Zeyer, A. et Kelsey, E. (2013). Environmental Education in a Cultural Context. In R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A.E.J. Wals (eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education*. New York: Routledge.
- Zeyer, A. et Roth, W.-M. (2009). A mirror of society: a discourse analytic study of 15- to 16-year-old Swiss students' talk about environment and environmental protection. *Cultural Studies of Science Education*, 4(4), 961-998.

## D IMPACT DU PROJET

### D.1 INDICATEURS D'IMPACT

#### *Nombre de publications et de communications (à détailler en D.2)*

		Publications multipartenaires	Publications monopartenaies
International	Revue à comité de lecture	6	4
	Ouvrages ou chapitres d'ouvrage		
	Communications (conférence)	2	6
France	Revue à comité de lecture		
	Ouvrages ou chapitres d'ouvrage		
	Communications (conférence)		1
Actions de diffusion	Articles vulgarisation	1(plaquette de diffusion multicatégorielle)	
	Conférences vulgarisation	1 blog (paysage.S)	
	Autres	1 Web TV (paysage.S)	

#### *Autres valorisations scientifiques (à détailler en D.3)*

	Nombre, années et commentaires (valorisations avérées ou probables)
Brevets internationaux obtenus	
Brevet internationaux en cours d'obtention	
Brevets nationaux obtenus	
Brevet nationaux en cours d'obtention	
Licences d'exploitation (obtention / cession)	
Créations d'entreprises ou essaimage	
Nouveaux projets collaboratifs	2 ANR en projet
Colloques scientifiques	1 en 2019
Autres (préciser)	1 HDR en 2019 : Kalali, F. « Perspectives curriculaires en éducation scientifique », Université de Rouen

### D.2 LISTE DES PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS

Arseneau, I. & Bader, B. (2019). Rapports au fleuve Saint-Laurent, à l'école et à l'engagement citoyen de jeunes Québécois de 5e secondaire. In Barroca-Paccard, M., Therriault, G. & Jeziorski, A. (org.) colloque international « Éducation à l'environnement et au développement durable : place et rôle des savoirs et du territoire dans les dynamiques d'engagement des acteurs » dans le cadre du 87e congrès de l'ACFAS. 27 et 28 mai 2019, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Arseneau, I., Morin, E., Therriault, G. & Bader, B. (2019). Forme scolaire au secondaire et démarche d'éducation citoyenne à l'environnement et au développement durable : appuis et obstacles. In Barroca-Paccard, M., Therriault, G. & Jeziorski, A. (org.) colloque international « Éducation à

*l'environnement et au développement durable : place et rôle des savoirs et du territoire dans les dynamiques d'engagement des acteurs* » dans le cadre du 87e congrès de l'ACFAS. 27 et 28 mai 2019, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Barroca-Paccard, M. (2019). Aspect culturel de la représentation de la biodiversité chez des élèves de secondaire : comparaison Québec-France. In Barroca-Paccard, M., Therriault, G. & Jeziorski, A. (org.) colloque international « *Éducation à l'environnement et au développement durable : place et rôle des savoirs et du territoire dans les dynamiques d'engagement des acteurs* » dans le cadre du 87e congrès de l'ACFAS. 27 et 28 mai 2019, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Barroca-Paccard, M., Kalali, F. & Jeziorski, A. (accepté). L'institution du citoyen : des enjeux et des rapports contrastés d'élèves à l'éducation à l'environnement et au développement durable. In Marco Barroca-Paccard et Stéphanie Demers : Crise écologique : citoyennetés en lutte et éducation. *EducationS, ISTE, numéro spécial*.

Barroca-Paccard, M., Therriault, G. & Jeziorski, A. (org.) (2019). Colloque international « *Éducation à l'environnement et au développement durable : place et rôle des savoirs et du territoire dans les dynamiques d'engagement des acteurs* » dans le cadre du 87e congrès de l'ACFAS. 27 et 28 mai 2019, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Jeziorski, A., & Therriault, G. (2019). « Identité de lieu et agency écocitoyenne de jeunes de la fin du secondaire à l'égard des enjeux sociaux et écologiques associés au fleuve Saint-Laurent au Québec : quels rapports au paysage ? ». *Éducation et socialisation [En ligne]*, 51 | 2019, mis en ligne le 30 mars 2019, consulté le 03 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5926> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5926>

Jeziorski, A. & Guirimand, N. (mai, 2019). Rapport au paysage, à l'environnement et engagement écocitoyen des jeunes français et québécois. In colloque international organisé par Marco Barroca-Paccard, Geneviève Therriault et Agnieszka Jeziorski « *Éducation à l'environnement et au développement durable : place et rôle des savoirs et du territoire dans les dynamiques d'engagement des acteurs* » dans le cadre du 87e congrès de l'ACFAS. 27 et 28 mai 2019, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Jeziorski, A. & Therriault, G. (2019). Pouvoir d'agir, engagement et rapport aux savoirs de jeunes face à l'enjeu du développement durable du Saint-Laurent. Le cas d'élèves de la fin du secondaire du Bas-Saint-Laurent au Québec. Dans Christine Vergnolle Mainar, Jean Simonneaux, Julitte Huez, David Bédouret, Anne Calvet, et al.. *Changements et transitions : enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable* (Actes du colloque), Nov 2017, Toulouse, France. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-02150924/document>

Jeziorski, A. & Guirimand, N. (2019). Rapport au paysage, à l'environnement et engagement écocitoyen des jeunes français et québécois. In Barroca-Paccard, M., Therriault, G. & Jeziorski, A. (org.) colloque international « *Éducation à l'environnement et au développement durable : place et rôle des savoirs et du territoire dans les dynamiques d'engagement des acteurs* » dans le cadre du 87e congrès de l'ACFAS. 27 et 28 mai 2019, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Jeziorski, A. & Therriault, G. (2018). How some Quebec secondary students assume a position regarding the St. Lawrence River. *Journal of Curriculum Studies*. 51(1), 21-42, DOI: 10.1080/00220272.2018.1542030

Kalali, F., Lange, J-M. et Bader, B. (Dir.) (2019). Éditorial - Environnements culturels et naturels : Apprendre pour agir ensemble ». *Éducation et socialisation [En ligne]*, 51 | 2019, mis en ligne le 16 avril

2019, consulté le 03 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/6015> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.6015>

Kalali, F. (2019). « Environnements naturel et matériel : vers une culture de l'éducation scientifique », *Éducation et socialisation [En ligne]*, 51 | 2019, mis en ligne le 15 avril 2019, consulté le 03 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/6023> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.6023>

Lange, J-M. & Barthes, A. (accepté). Déterminants de l'engagement de jeunes en fin de scolarité obligatoire vis-à-vis des enjeux de durabilité/soutenabilité. In Marco Barroca-Paccard et Stéphanie Demers : Crise écologique : citoyennetés en lutte et éducation. *EducationS, ISTE, numéro spécial*.

Kalali, F., Therriault, G. & Bader, B. (2019). « Rapport aux savoirs d'élèves du secondaire en lien avec l'environnement et le développement durable en France et au Québec : rapports épistémique et contextualisé au monde ». *Éducation et socialisation [En ligne]*, 51 | 2019, mis en ligne le 31 mars 2019, consulté le 03 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5693> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5693>

Morin, E., Therriault, G. & Bader, B. (2019). « Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble ». *Éducation et socialisation [En ligne]*, 51 | 2019, mis en ligne le 30 mars 2019, consulté le 03 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5821> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5821>

Morin, O., Barthes, A. & Lange, J-M. (accepté). Enjeux socio-cognitifs de l'engagement : la durabilité en contexte scolaire In Marco Barroca-Paccard et Stéphanie Demers : Crise écologique : citoyennetés en lutte et éducation. *EducationS, ISTE, numéro spécial*.

Therriault, G., Fortier, S. & Jeziorski, A. (2020). Recherches auprès d'élèves et d'enseignants au regard de leurs rapports aux savoirs en sciences naturelles et sciences humaines et sociales : de quels sujets et de quels savoirs s'agit-il ? Dans Carnus, M.-F., Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Therriault, G. & Vincent, V. (Ed.) (2020) *Rapport(s) au(x) savoir(s) : Quels sujets, quels savoirs ?* Québec : Université Laval (livres en ligne du CRIRES). [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/rapport\\_aux\\_savoirs\\_quels\\_sujets\\_quels\\_savoirs\\_0.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/rapport_aux_savoirs_quels_sujets_quels_savoirs_0.pdf)

Torterat, F., Jeziorski, A. Lange, J-M. (accepté). L'engagement des jeunes vis-à-vis des enjeux de durabilité/soutenabilité : De quel(s) récit(s) sont-ils porteurs ? In Marco Barroca-Paccard et Stéphanie Demers : Crise écologique : citoyennetés en lutte et éducation. *EducationS, ISTE, numéro spécial*.

Torterat, F. (2019). Les représentations de l'engagement écocitoyen chez les Lycéens : une approche socio-discursive. In colloque international organisé par Marco Barroca-Paccard, Geneviève Therriault et Agnieszka Jeziorski « *Éducation à l'environnement et au développement durable : place et rôle des savoirs et du territoire dans les dynamiques d'engagement des acteurs* » dans le cadre du 87e congrès de l'ACFAS. 27 et 28 mai 2019, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

### **D.3 LISTE DES ELEMENTS DE VALORISATION**

La recherche fera l'objet d'une publication numérique regroupant les principaux résultats et les témoignages des chercheurs (Fr & Québec), enseignants et élèves (Fr.) partenaires du projet. De même des interviews filmés de ces acteurs seront mis à disposition en 2021 sur le blog et Web-TV du réseau PaysageS réalisés, portés et diffusés par l'agence partenaire PrimaTerra.

#### D.4 BILAN ET SUIVI DES PERSONNELS RECRUTES EN CDD (HORS STAGIAIRES)

Identification				Avant le recrutement sur le projet			Recrutement sur le projet				Après le projet				
Nom et prénom	Sexe H/F	Adresse email (1)	Date des dernières nouvelles	Dernier diplôme obtenu au moment du recrutement	Lieu d'études (France, UE, hors UE)	Expérience prof. Antérieure, y compris post-docs (ans)	Partenaire ayant embauché la personne	Poste dans le projet (2)	Durée missions (mois) (3)	Date de fin de mission sur le projet	Devenir professionnel (4)	Type d'employeur (5)	Type d'emploi (6)	Lien au projet ANR (7)	Valorisation expérience (8)
JEZIORS KI Agnieszka	F	agnieszka.jeziorski@umontpellier.fr	12/2020	Doctorat	France (AMU)	Post-doc ULAVAL-Québec	U-Montpellier	Post-doc/	36	07/2019	Recrutement comme EC	U-Montpellier	MCF	Porteur France	Continuité de thématique de recherche

# Éducation, environnement et développement durable, le cas du Saint-Laurent au Québec et de la Seine en France

## Questionnaire pour les jeunes en France<sup>2</sup>

### *Quelques consignes pour débiter...*

- ❑ Lis bien chacune des questions posées.
- ❑ Réponds à toutes les questions en expliquant tes réponses lorsque demandé. Si tu manques d'espace pour écrire ta réponse, continue à la fin du questionnaire en indiquant le numéro de la question.
- ❑ Si une question ne t'apparaît pas claire, n'hésite pas à demander des précisions à la responsable de la recherche.
- ❑ Il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse. Ce sont tes idées sur toutes ces questions qui nous intéressent.

***Un grand MERCI de prendre le temps de répondre à ces questions !***

***Bon succès dans la poursuite de tes études !***

---

<sup>2</sup> Ce questionnaire constitue la première étape de la recherche « Éducation interculturelle à l'environnement et au développement durable (EIEDD) : Rapports aux savoirs scientifiques et aux territoires et engagement écocitoyen de jeunes de la fin du secondaire en France et au Québec ».

## **Première section : Bilan des apprentissages liés à l'environnement et au développement durable**

Depuis que tu es tout petit, toute petite, tu as beaucoup appris à l'école, dans les différentes matières, mais tu as aussi appris ailleurs (à la maison, avec ta famille, avec tes ami(e)s, en regardant la télévision, sur le Web, etc.).



1. 1 Dans le tableau suivant, nomme quatre (4) apprentissages reliés à l'environnement et au développement durable (DD) qui, aujourd'hui, t'apparaissent significatifs (qui ont du sens pour toi, qui sont importants ou utiles ou qui t'ont marqué(e)).

Ce que tu as appris <u>en lien avec l'environnement et le développement durable</u>	Dans quelles circonstances ? (ex. : à la maison avec mon père, à l'école en cours de sciences, dans une association, à la télé, sur le Web,...)	En quoi cet apprentissage a du sens pour toi personnellement ?	Important ?	Agréable?	Utile?
1.			OUI  NON  JE NE SAIS PAS	OUI  NON  JE NE SAIS PAS	OUI  NON  JE NE SAIS PAS
2.			OUI  NON  JE NE SAIS PAS	OUI  NON  JE NE SAIS PAS	OUI  NON  JE NE SAIS PAS
3.			OUI  NON  JE NE SAIS PAS	OUI  NON  JE NE SAIS PAS	OUI  NON  JE NE SAIS PAS

4.			OUI	OUI	OUI
			NON	NON	NON
			JE NE SAIS PAS	JE NE SAIS PAS	JE NE SAIS PAS

### 1.2 Selon toi, à quoi peuvent te servir tes connaissances acquises en lien avec l'environnement et le développement durable ?

		OUI	NON
1	Pour favoriser ton entrée dans le monde du travail		
2	Pour que tu puisses mieux comprendre le monde		
3	Pour que tu puisses agir de manière pertinente face à l'environnement		
4	Pour que tu puisses en discuter avec d'autres personnes		
5	Pour que tu réussisses aux examens		
6	Pour que tu puisses mieux comprendre les informations diffusées par les médias		
7	Pour que tu puisses bien prendre position face aux questions environnementales		
8	Pour que tu puisses réfléchir sur renforcer ton engagement face à l'environnement		
9	Pour que tu puisses rester en bonne santé		
10	Autres :		

**1.3 Décris le déroulement d'une activité éducative à l'école secondaire sur une question environnementale ou de développement durable qui t'a particulièrement marqué(e)?**

---

---

---

---

---

---

---

**1.4 Explique pourquoi l'activité éducative que tu as décrite dans la question précédente t'a marqué(e) ?**

---

---

---

---

---

---

---

**1.5 Décris le déroulement d'un cours à l'école secondaire sur une question environnementale ou de développement durable (peu importe la matière).**

---

---

---

---

---

---

---

**1.6 Quel est ton avis sur ce cours ?**

---

---

---

---

---

---

---

**1.7 Que penses-tu de l'affirmation suivante ?**

***Tous les chercheurs universitaires en sciences de l'environnement en viendraient probablement à des réponses identiques à une même question posée dans ce domaine.***

Je suis d'accord  Je ne suis pas d'accord

**1.8. Explique ta réponse à la question précédente.**

---

---

---

---

**1.9 Que penses-tu de l'affirmation suivante ?**

*Sur le thème de l'environnement et du développement durable, l'opinion d'un expert scientifique est aussi bonne que l'opinion d'une autre personne.*

Je suis d'accord  Je ne suis pas d'accord

**1.10 Explique ta réponse à la question précédente.**

---

---

---

---

**1.11 En lien avec le territoire que tu habites, est-ce important pour toi de conserver les traces de notre passé, de comment c'était autrefois ici ? Quelle affirmation suivante correspond le mieux à ce que tu penses ?**

- Ce n'est pas très important, car il vaut mieux se tourner vers le présent et le futur
- C'est important, car ça rappelle qui on est
- C'est important, car on peut mieux comprendre le passé et comment les choses ont changé depuis
- C'est important, car cela peut intéresser d'autres personnes

**1.12 À ton avis, quels sont les liens existants entre la santé, l'environnement et le développement durable ?**

---

---

---

---

**Deuxième section : Tes connaissances et prises de position sur la Seine**

**2.1 Pourrais-tu nommer jusqu'à cinq enjeux (environnementaux, sociaux, économiques, politiques, culturels...) d'actualité associés à la Seine qui te paraissent importants ? Lesquels ? Pourquoi sont-ils importants à tes yeux ?**

	<b>Enjeux d'actualité associés à la Seine qui te paraissent importants</b>	<b>Pourquoi sont-ils importants à tes yeux ?</b>
<b>1</b>		
<b>2</b>		

3		
4		
5		

**2.2. Classe les enjeux cités ci-dessus du plus important en 1 au moins important en 5.**

- 1) \_\_\_\_\_  
 2) \_\_\_\_\_  
 3) \_\_\_\_\_  
 4) \_\_\_\_\_  
 5) \_\_\_\_\_

**2.3 Décris ton environnement autour de ton lieu d'habitation**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**2.4. Comment pourrais-tu qualifier le paysage dans lequel tu vis ? Coche le ou les choix que tu veux.**

Unique  Naturel  Transformé  Dégradé  Pollué

**2.5 Est-ce que la Seine a de l'importance dans ta vie personnelle ?** Oui   
 Non

**2.6. Si oui, raconte pourquoi la Seine est importante pour toi**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**2.7 Quel degré de confiance accordes-tu aux organismes et aux personnes ci-dessous pour s'occuper des enjeux qui touchent la Seine ? -Coche la case correspondante à côté de chaque acteur, selon le degré de confiance que tu leur accordes.**

	Organismes ou personnes	Grande confiance	Confiance modérée	Méfiance modérée	Grande méfiance
1	Le gouvernement français				
2	Le maire de ta commune				
3	Les organisations non gouvernementales/les associations				
4	Les scientifiques				

5	Les petites et les moyennes entreprises				
6	Les multinationales				
7	Les jeunes de ton âge				
8	Les citoyens				
9	Les journalistes				
10	Tes professeurs				
11	Ta famille				

**2.8 Quelle sources d'informations utilises-tu le plus pour t'informer sur l'environnement et le développement durable ?**

- a) Médias traditionnels (télévision, radio, journaux quotidiens)
- b) Sites internet institutionnels (ex. : site d'un ministère)
- c) Sites internet collaboratifs (ex. : Wikipédia)
- d) Médias indépendants (ex. : *Le Mouton noir* ou *L'aut'Journal*)
- e) Réseaux sociaux
- f) L'école
- g) Mes parents
- e) Autres : \_\_\_\_\_
- f) Je ne m'intéresse pas à cette question

**2.9 À l'école, te considères-tu personnellement engagé(e) face aux questions d'environnement et de développement durable**

Oui  Non

**2.10 À l'école, te considères-tu personnellement engagé(e) lorsque ces questions touchent la Seine ?**

Oui  Non

**2.11 Si tu as répondu OUI à une des deux questions précédentes ou au deux, raconte ton engagement à l'école.**

---



---



---



---



---

**2.12 À l'extérieur de l'école, te considères-tu personnellement engagé(e) face aux questions d'environnement et de développement durable ?** Oui   
Non

**2.13 À l'extérieur de l'école, te considères-tu personnellement engagé(e) face aux questions d'environnement et de développement durable qui concernent la Seine ? Oui**

**Non**

**2.14 Si tu as répondu OUI à une des deux questions précédentes ou au deux, raconte ton engagement à l'extérieur de l'école.**

---

---

---

---

---

**2.15 À ton avis, en quoi ton engagement permet-il de changer des choses sur l'environnement et le développement durable ?**

---

---

---

---

---

**2.16 À ton avis, en tant que jeune citoyen, as-tu la possibilité d'agir comme tu le souhaites en matière d'environnement et de développement durable (par exemple en lien avec la Seine) ?**

Oui

Non

**2.17 Pourrais-tu donner des exemples ?**

---

---

---

---

---

**2.18 Si tu as répondu NON, pourrais-tu préciser les raisons qui t'empêchent de le faire ?**

---

---

---

---

---

**2.19 À propos de la protection de ton environnement, quelle affirmation te correspond le mieux ? Coche un seul choix.**

- Je me sens un peu concerné mais pas trop, je ne sais pas ce qu'il faut faire, je ferais de mon mieux... et je fais peu confiance aux politiciens.
- Les décisions politiques sont importantes à prendre, je suis cela avec intérêt, je pense que c'est complexe, mais si on s'en préoccupe, c'est solvable
- Bof, on ira là où on ira de toute façon...Personne n'y peut rien, les politiciens s'en foutent...
- La politique pourrait faire quelque chose, mais ce n'est pas sa préoccupation première ; en conséquence, la qualité de vie du Saint-Laurent se dégrade....
- Je pense que je peux faire quelque chose à mon niveau, mais il faut un relais politique, même si ce n'est pas immédiat, il faut se battre un peu...
- La somme des petites actions individuelles peut porter fruit si tout le monde s'y met.
- C'est injuste, la situation pourrait être meilleure, s'il y avait une situation politique internationale plus favorable à l'environnement.
- La politique fait ce qu'elle peut pour améliorer la situation, ce n'est pas immédiat, mais ça va dans le bon sens....

***Si aucune phrase ne te convient vraiment, peux-tu en formuler une ?***

---



---



---

**2.20 As-tu fréquenté le St-Laurent cet été ou cet automne ?**

Oui

Non

**2.21 Si tu as répondu oui, combien de fois as-tu fréquenté la Seine ? Coche la case correspondante.**

<b>Tous les jours</b>	
<b>Une à deux fois par semaine</b>	
<b>Une à deux fois par mois</b>	
<b>Une ou deux fois dans les six derniers mois</b>	

**2.22 Indique un ou des endroits à proximité de la Seine où tu es allé, avec qui, et décris tes activités.**

<b>Où es-tu allé(e)?</b>	<b>Avec qui (ami, parent, professeur) ?</b>	<b>Pour y faire quelles activités ?</b>



### Troisième section : Profil sociodémographique

Toutes ces informations demeureront strictement confidentielles. Entoure les bonnes réponses ou écris ta réponse dans la case vide.

4.1	Sexe	Masculin		Féminin		
4.2	Âge	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	
4.3	Te considères-tu sur comme un bon/une bonne élève sur le plan des performances ?	Oui		Non		
4.4	Lieu de naissance (ville ou municipalité)					
4.5	Lieu de ta scolarisation à l'école primaire/élémentaire (ville ou municipalité)					
4.6	Lieu de résidence actuel (ville, quartier ou municipalité)					
4.7	Depuis combien de temps habites-tu cette ville (ou cette municipalité) ?	Depuis ma naissance	plus de 10 ans	Plus de 5 ans	Plus de 2 ans	Moins de 2 ans
4.8	Peux-tu voir la Seine de ta maison ?	OUI			NON	
4.9	Souhaiterais-tu vivre dans cette région plus tard ?	OUI			NON	
4.10	Loisirs et sports pratiqués					
4.11	Implications dans le cadre d'activités parascolaires ou extrascolaires					
4.12	Vers quel programme de formation souhaites-tu te diriger au terme de tes études secondaires ?					
4.13	Quel est le métier que tu envisages exercer dans le futur ?					
4.14	Quelle est la profession actuelle ou antérieure de ton père ?					
4.15	Dans quel domaine travaille ou a travaillé ton père ?					
4.16	Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père ?					
4.17	Quelle est la profession actuelle ou antérieure de ta mère ?					
4.18	Dans quel domaine travaille ou a travaillé ta mère ?					
4.19	Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère ?					

**Un grand MERCI d'avoir pris le temps de répondre à ces questions !**

## Annexe 2 : Questionnaire relatif à l'éco-engagement



EIEDD 2018

### Questionnaire « Engagement »

Ce questionnaire vise à avoir ce que tu penses du projet portant sur les enjeux de durabilité du fleuve près duquel tu vis. Il est anonyme et cherche à recueillir l'avis d'adolescents et jeunes adultes dans le cadre d'une recherche internationale.

- Q1 Concernant l'état actuel de la planète (cocher la case préférée pour chaque proposition) :

Il y a toujours eu des changements et cela s'arrange spontanément

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Les changements en cours sont une chance pour nous les humains

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

La situation est trop grave pour que j'y fasse quelque chose

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

La situation est alarmante mais des solutions existent

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Nous réglerons les problèmes par des innovations techniques

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Il nous faut changer de mode de vie

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

- Q2 Ce que tu penses de la nature (cocher la case préférée pour chaque proposition) :

Elle se débrouille bien toute seule

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Je la protège

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Elle est malade et je dois la soigner

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Elle est là pour nous fournir ce dont on a besoin

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

J'en fais partie et mon avenir y est lié

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

➤ Q3 Concernant l'avenir de la planète (cocher la case préférée pour chaque proposition) :

Cela ne me préoccupe pas vraiment

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

J'ai des préoccupations plus importantes dans l'immédiat

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

C'est important mais j'ai le temps car ce n'est pas urgent

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

C'est important car il nous reste peu de temps pour agir

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

J'agis aujourd'hui afin de choisir mon avenir

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

➤ Q4 Concernant l'état du fleuve (cocher la case préférée pour chaque proposition) :

Il n'y a pas de problème grave

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

C'est aux scientifiques de trouver des solutions

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

C'est aux politiques de trouver des solutions

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

C'est à moi aussi d'agir mais seul, je ne peux rien faire

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Ce que je fais moi-même chaque jour est décisif

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Si on s'y met tous ensemble on arrivera à résoudre les problèmes

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

➤ Q5 Sur l'avenir du fleuve (cocher la case préférée pour chaque proposition) :

Je ne peux pas y faire grand-chose

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Agir moi-même est important

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Je peux agir mais avec d'autres

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Je suis déjà impliqué moi-même

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Je suis déjà impliqué avec d'autres

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

➤ Q6 Les enjeux de durabilité du fleuve (cocher la case préférée pour chaque proposition) :

Je ne suis pas convaincu à titre personnel

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Je suis convaincu que c'est important pour ma vie proche

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Cela me fait réfléchir

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Cela dépend aussi de mes choix et actions quotidiennes et j'en tiens compte

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Je suis impliqué dans des associations ou des opérations en vue d'améliorer la situation

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

➤ Q7 Possibilités d'agir pour la durabilité du fleuve (cocher la case préférée pour chaque proposition) :

Ce que pense, je le fais

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

C'est trop compliqué pour que je puisse faire quelque chose

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

C'est trop grave pour que je puisse faire quelque chose

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

➤ Q8 Pour trouver des solutions (à l'état du fleuve), les autres (copains, copines, famille, voisins ...) sont pour toi (cocher la case préférée pour chaque proposition) :

Un empêchement

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Une aide

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Un appui indispensable

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

➤ Q9 Le projet « durabilité du fleuve » est (cocher la case préférée pour chaque proposition) :

Un projet scolaire comme les autres

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

C'est plus intéressant que les autres cours

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Est un projet important pour moi

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

A des implications dans ma vie personnelle

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

J'en parle dans ma famille

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Change mon regard sur le fleuve et mon lieu de vie

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

C'est important pour mon avenir

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

C'est important pour notre avenir commun

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

- Q10 Quand tu es dans le moment du projet « durabilité du fleuve » (cocher la case préférée pour chaque proposition) :

Je suis en retrait et me laisse porter par les autres

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Je donne mon avis

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Je fais en sorte de modifier ce qui ne me convient pas

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

J'ai envie de dire à l'enseignant qu'il a tort parfois

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

- Q11 Ce que tu apprends dans le projet sur le fleuve (cocher la case préférée pour chaque proposition) :

C'est un élément de ma culture personnelle

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Cela me permet de comprendre la durabilité

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

Je le mobilise pour décider d'action à entreprendre

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
--------------	---------------------	-------------------------	---------------------	-----------------	----------------------

- Q12 Qui es-tu ?

Je suis (mettre une croix) : - Un garçon - Une fille Je suis âgé de ..... années Je travaille dans le cadre du projet sur l'enjeu (compléter) :	Profession de mon père (compléter) :  Profession de ma mère (compléter) :  Plus tard je veux être (métier) (compléter) :
---	--

**Merci pour ton implication !**