

# MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

## Mention 1<sup>er</sup> degré

# MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours      Professeur.e des écoles

EDD forte : le jeu de rôle pour développer l'argumentation et le pouvoir d'agir d'élèves de CM2.

Présenté par **Juliette Postel**

### Mémoire encadré par

#### Directeur-trice de mémoire

Raphaël CHALMEAU  
*Maître de Conférences à l'INSPE Toulouse  
Géographie de l'Environnement (GEODE)*

### Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Raphaël CHALMEAU	Maître de Conférences à l'INSPE Toulouse Géographie de l'Environnement (GEODE)
Elsa FILÂTRE	Docteure en Géographie, GEODE-UT2J Formatrice à l'INSPE Toulouse

Soutenu le      **23/06/2023**

**inspe**  
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER  
ÉDUCER  
FORMER

[inspe.univ-toulouse.fr](http://inspe.univ-toulouse.fr)

TOULOUSE  
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]  
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX  
MONTAUBAN • TARDES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES



## Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, .....Juliette POSTEL.....

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : *EDD forte : le jeu de rôle pour développer l'argumentation et le pouvoir d'agir d'élèves de CM2*, déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J

<http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à ...Toulouse....., le 02/06/2023

Signature de l'étudiant.e



## Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Chalmeau, pour la patience et la compréhension dont il a fait preuve. C'est sans aucun doute sa bienveillance sans faille qui m'aura permis de trouver la confiance nécessaire pour mener ce mémoire à terme. Je le remercie également sur un plan plus personnel et militant, parce qu'il incarne à mes yeux le fait qu'engagement pour la cause climatique, emploi dans le système scolaire public et joie de vivre soient conciliables.

Dans le même sens, je souhaite remercier l'ensemble des auteurs qui m'ont permis de mieux comprendre la sensation de grand écart qui était la mienne entre formation, curriculum et engagement personnel, et ce en mettant des mots, des concepts sur une sensation initialement assez floue et source de colère. Même s'il ne s'agit là que d'une première ébauche de réflexion, ce mémoire m'aura permis de réfléchir au rôle de l'école, à mon rôle en son sein, et m'aura permis de toucher du doigt que je peux construire, à mon échelle, une école et plus largement une société porteuse de valeurs fortes, émancipatrice et respectueuse de toutes les formes du vivant.

Je remercie également mes collègues ainsi que mon directeur, qui m'ont épaulée et soutenue dans la rédaction de ce mémoire, et tout au long de cette année d'alternance pas toujours évidente. Pierre, Aloïs, Lucie, Amandine, Pierre, Stacy, Lise, Cécile, je vous remercie chaleureusement!

Je remercie du fond du cœur celle qui a été avec moi tous les jours de cette longue année : plus qu'une coloc, une véritable coach! Pour tout ton soutien, tes conseils, ta présence, ta patience infinie, je te remercie infiniment!

Je souhaite également remercier Quentin, qui n'a jamais cessé de croire en moi. Je te remercie infiniment pour ta patience et ton amour.

Je tiens aussi à remercier Floriane et à lui exprimer toute ma reconnaissance, elle qui a su m'épauler et me motiver, comme au temps de nos études en commun.

Je remercie ma mère, qui est, a été et demeurera mon plus grand soutien dans la vie. Je remercie également Simon et Louise, éternellement là pour moi.

Je remercie aussi Nicolas, qui m'a tant soutenue, même quand le stress était compliqué à gérer pour tous les deux.

Je remercie finalement mon adorable Poule-poule, pour les câlins et les ronrons qui m'ont aidée à tenir.

## Table des matières

<b>I.</b>	<b>Introduction</b> .....	p.7
	<b>A. Choix, présentation et intérêt pour le sujet</b> .....	p.7
	<b>B. Questionnements</b> .....	p.8
	<b>C. Ancrage dans les directives institutionnelles</b> .....	p.10
	<b>D. Problématique</b> .....	p.10
	<b>E. Questions et hypothèses de recherche</b> .....	p.10
	<b>F. Annonce du plan</b> .....	p.11
<b>II.</b>	<b>Cadre théorique</b> .....	p.12
	<b>A. Le champ de l'EDD, historique et analyse : quelle terminologie pour quelle posture?</b> .....	p.12
	<i>Historique : l'EDD dans les textes officiels</i> .....	p.12
	<i>Analyse : de l'éducation à l'environnement (EE) à l'éducation au développement durable (EDD), un tournant épistémologique empreint de rupture</i> .....	p.16
	<i>Soutenabilité, DD et EDD : entre conception faible et conception forte, deux visions du monde qui s'opposent</i> .....	p.17
	<b>B. EDD : Quels enjeux éducatifs dans un contexte d'urgence climatique?</b> .....	p.20
	<i>Des enjeux sociaux et politiques inhérents aux questions socialement vives (QSV)</i> .....	p.20
	<i>Des enjeux d'éducation au politique et de développement du pouvoir d'agir ancrés dans une conception émancipatrice de l'éducation pour une transformation sociétale</i> .....	p.22
	<i>Le curriculum caché de l'EDD actuelle : des enjeux politiques à l'axiologie incompatible avec celle d'une EDD forte et d'une conception émancipatrice de l'éducation pour une transformation sociétale</i> .....	p.24
	<b>C. Quelles modalités d'actions éducatives, quels dispositifs pédagogiques pour enseigner l'EDD?</b> .....	p.27
	<i>Trois stratégies éducatives possibles</i> .....	p.27
	<i>Focalisation sur les actions éducatives de participation au développement durable (AEDD)</i> .....	p.28
	<i>Focalisation sur le dispositif pédagogique du jeu de rôle en tant que modalité du débat</i> .....	p.29
<b>III.</b>	<b>Méthodologie</b> .....	p.32

<b>A. Sujets et contexte de l'étude</b> .....	p.32
<b>B. Élaboration du dispositif pédagogique</b> .....	p.32
<b>C. Déroulement du dispositif pédagogique</b> .....	p.38
<b>D. Protocole de recueil de données</b> .....	p.39
<i>Présentation des deux jeux de données recueillies</i> .....	p.39
<i>Zoom sur la conception du questionnaire sur le pouvoir d'agir</i> .....	p.41
<b>E. Méthode d'analyse des résultats</b> .....	p.43
<b>III. Résultats et analyse</b> .....	p.46
<b>A. Analyse de la prise de parole</b> .....	p.46
<b>B. Analyse des arguments mobilisés</b> .....	p.48
<b>C. Analyse des réponses au questionnaire sur le pouvoir d'agir, pré- et post- jeu de rôle</b> .....	p.54
<b>D. Données observées en dehors du recueil de données</b> .....	p.55
<b>E. Synthèse des résultats et réponses aux hypothèses de recherche</b> .....	p.56
<b>IV. Discussion</b> .....	p.58
<b>A. Apports au regard des hypothèses et du cadre théorique, lien avec un retour critique sur la méthodologie et hypothèses d'amélioration</b> .....	p.58
<i>La séquence : EDD faible ou forte?</i> .....	p.58
<i>Le dispositif du jeu de rôle : biais et améliorations possibles</i> .....	p.61
<i>Les temps de débat plus informels : prémices d'éducation au politique</i> .....	p.63
<b>B. Apports sur le plan professionnel</b> .....	p.65
<i>Liens entre posture enseignante, posture des élèves, stress et climat de classe</i> .....	p.65
<i>Développement des compétences psychosociales, premiers apports et limites d'un enseignement transdisciplinaire</i> .....	p.66
<b>V. Conclusion</b> .....	p.67
<b>VI. Bibliographie</b> .....	p.68
<b>Ressources pédagogiques et institutionnelles</b> .....	p.68
<b>Ressources scientifiques</b> .....	p.68
<b>VII. Annexes</b> .....	p.72
<i>Annexe A : Tableau de séquence détaillé</i> .....	p.73
<i>Annexe B : Ancrage de la séquence dans les programmes</i> .....	p.76
<i>Annexe C : Lettre fictive de la mairie de quartier, inductrice du jeu de rôle ...</i> .....	p.79

<i>Annexe D : Tableau détaillé des 17 cartes-personnages, regroupées par projet porté .....</i>	<i>p.80</i>
<i>Annexe E : Retranscription complète du jeu de rôle (36 min 21 sec) .....</i>	<i>p.85</i>
<i>Annexe F : Questionnaire pré- et post- jeu de rôle .....</i>	<i>p.100</i>

## I. Introduction

### A. Choix, présentation et intérêt pour le sujet

En plein âge de l'anthropocène, d'urgence climatique et de crise biologique, ce mémoire est né de nombreux questionnements sur l'enseignement de l'écologie, du réchauffement climatique et de la transition écologique à l'école, et sur la capacité actuelle de cette dernière, et donc des enseignants, à dépasser un enseignement théorique pour permettre aux élèves de développer des "pratiques d'action, c'est-à-dire la manière dont des groupes distincts de jeunes développent des relations avec leur environnement, s'organisent, agissent et transforment la réalité" (Pena-Vega, 2021). Ce mémoire est donc né d'une envie profonde de réfléchir au rôle de l'école, et à mon rôle en son sein, afin de construire, à mon échelle, une école et plus largement une société porteuse de valeurs fortes, résolument émancipatrice et respectueuse de toutes les formes du vivant.

En effet, durant mes deux années de formation à l'INSPE est née une **sensation de grand écart** entre, d'une part, une réflexion et un engagement personnels intégrant le degré de gravité de la situation environnementale, et de l'autre, la façon de laquelle étaient abordés ces enjeux au sein de la formation, et ce que cela disait de la façon dont ils sont envisagés à l'école primaire. Cette discontinuité m'a semblée comparable à la "discontinuité entre l'engagement des jeunes dans la lutte contre le changement climatique, et l'absence d'une vision commune concernant la politique climatique parmi les gouvernements" (Pena-Vega, 2021), et donc, me semble-t-il, parmi les formations publiques relatives à l'enseignement. Il ne s'agit bien sûr pas d'affirmer que les questions relatives au diptyque enseignement-environnement ne sont pas présentes dans les programmes ou dans la formation au professorat des écoles : bien sûr, cela serait faux. Cependant, entre l'importance des questionnements relatifs à l'environnement (du point de vue personnel, mais aussi scientifique, social et sociétal), et l'angle d'approche de ces notions dans le curriculum et dans la formation des professeurs du premier degré, la discontinuité m'a frappée.

Cette sensation me semble revenir à **questionner la place de ces éducations au sein de l'école**, notamment celle des *éducations à*, et donc la façon dont elles sont traitées au sein de la formation et des programmes - c'est-à-dire, de mon point de vue, comme secondaires, ou du moins comme des enseignements à "raccrocher" à une ou plusieurs disciplines. Cependant, ces *éducation à* ne "possèdent pas de matrices conceptuelles et épistémologiques, ce qui revient à dire que la place accordée aux valeurs et enjeux politiques peut être importante" (Barthes, 2020). Elles ne sont donc pas seulement puridisciplinaires ou

interdisciplinaires, mais bien transdisciplinaires. Ainsi, n'ayant jamais eu l'occasion d'approfondir une réflexion sur cet aspect du curriculum, l'étudier dans le cadre de mon mémoire m'intéressait tout particulièrement.

Enfin, ce sujet, en ce qu'il entre dans l'enseignement des *éducations à*, ne semble pas convoquer seulement des compétences scolaires, mais également des **compétences transversales, notamment psycho-sociales**. Ces compétences, dites souples (de l'anglais *soft skills*), ou encore psycho-sociales, définies notamment par le modèle des Big Five (Heckman & Kautz, 2012, cités dans Fanchini, 2016) m'intéressent tout particulièrement. J'étais donc enthousiaste à l'idée de les étudier et questionner à nouveau, et au travers d'un prisme nouveau pour moi : celui des *éducations à*.

Mon cheminement personnel a nécessité que je passe d'abord le concours pour pouvoir me concentrer sur ce qui me questionnait et m'interpellait vraiment, tant dans la formation que dans ma pratique professionnelle. J'ai ainsi fait le choix de changer de domaine et de sujet de mémoire cette année, pour travailler sur le sujet suivant : *Le jeu de rôle en EDD pour développer l'argumentation et le pouvoir d'agir d'élèves de CM2*.

## **B. Questionnements**

Les questions que je me suis posées ont constitué des doutes, des tâtonnements qui ont nourri mon intérêt pour le sujet, et qui ont été de plusieurs ordres.

Concernant la **pédagogie et la didactique de cet enseignement**, je me suis demandé, d'abord, quel enseignement de l'écologie, du réchauffement climatique et de la transition écologique à l'école primaire, et plus particulièrement en cycle 3? Comment éduquer à quelque chose d'aussi transversal? À quelles compétences et/ ou connaissances cet apprentissage fait-il appel? Et, est-ce le rôle de l'école? Si oui, est-ce abordé dans les programmes? Si oui, au sein de quel(s) enseignement(s), et sous quelle(s) forme(s)? Quelles sont les ingénieries éducatives privilégiées? Sous quel angle aborder la notion d'écologie? Est-elle remplaçable par celle de développement durable, ou par d'autres notions, à la croisée entre sciences, géographie, et enseignement moral et civique? Et donc, en filigrane : dans quelle discipline peut s'ancrer cet enseignement, lorsqu'il m'apparaît comme profondément transdisciplinaire?

Toujours concernant la didactique, mais plus en lien avec **l'âge de mes élèves de CM2**, je me suis demandé : comment parler de transition écologique aux plus jeunes, qui, avant même d'avoir mis les pieds et pris conscience des réalités et enjeux du monde, se voient déjà conseillés de transitionner vers autre chose? En effet, l'école est supposée



“devance[r], anticipe[r] sur le devenir et le long terme pour faire vivre au présent les enjeux d’une action collective et collégiale nécessaire demain” (Lange, 2014). Or, dans le cadre d’une urgence aussi avancée que celle du réchauffement climatique et des différentes crises présentes et à venir qui l’entourent, est-il encore d’actualité de parler d’anticipation? D’ailleurs, faut-il aborder avec les élèves de cycle 3 des notions comme celle de sobriété, de décroissance ou encore de bascule ou basculement, qui ne sont inscrites nulle part dans les programmes, mais semblent pourtant d’actualité? Si oui, à partir de quel âge? Et comment? Comment cela peut-il être reçu par les parents? Et surtout, cela ne va-t-il pas à l’encontre de la notion même d’EDD?

Je me suis également questionnée sur le caractère **politique** de ce sujet, notamment du fait des valeurs qu’il véhicule et de la sensation d’être parfois à contre-courant des attendus du curriculum. Je n’ai découvert que plus tard le concept de curriculum caché, qui m’a permis de comprendre d’où venait cette sensation. Dans la mesure où “il y a un fossé entre une éthique de la conviction résultant d’une appropriation intellectuelle des enjeux, et une éthique de la responsabilité qui incite à l’action, ce que les anglo-américains résument par le terme d’« empowerment »” (Lange, 2014), il m’a fallu me demander comment faire non pas pour transmettre la conviction intellectuelle de l’urgence écologique, mais bien pour accroître la capacité d’agir des élèves face à cette situation. Cela a donné naissance à plusieurs interrogations connexes : quelle capacitation critique et d’action des élèves à l’issue de cet enseignement? Quelle possibilité, pour les enseignants de l’école élémentaire, de combler ce qui apparaît comme des manques dans les directives institutionnelles, alors que l’urgence n’est plus à démontrer, et que l’éco-anxiété accompagne désormais la vie de bon nombre de personnes? Et enfin, comment aborder un enseignement aussi politique que l’écologie en classe, et ce en faisant attention à ne pas le dépolitiser - par exemple en lui faisant revêtir l’apparence consensuelle des éco-gestes ou de la responsabilité partagée type colibri? En bref, comment ne pas renier le caractère radical et urgent de cet enseignement, sans pour autant dépasser les limites du cadre de mon futur métier?

Enfin, je me suis aussi posées des questions d’ordre **méthodologique**, comme par exemple : quels outils utiliser pour traiter de ce sujet? Quels sont les avantages que présente le jeu de rôle pour traiter de questions socialement vives? Et enfin, comment mesurer ou évaluer les différences de points de vue sur un sujet aussi transversal et dont les subtilités de perception peuvent être nombreuses? Et donc, quel protocole de recueil de données mettre en place?

C'est à ces différents questionnements que j'ai essayé de répondre en produisant ce mémoire, d'abord en y développant les notions et concepts abordés en introduction, puis en explicitant le protocole de recueil de données, et enfin en analysant les résultats obtenus et en les discutant au regard de la littérature scientifique.

### **C. Ancrage dans les directives institutionnelles**

Comme mentionné précédemment, ce sujet s'inscrit au carrefour de trois disciplines, mais en enrôle bien d'autres. Les trois principaux enseignements auxquels il peut être rattaché au cycle 3 sont l'enseignement des **sciences**, sous l'angle scientifique des causes et conséquences des changements climatiques, ancré dans une réflexion autour de "La planète Terre [et des] êtres vivants dans leur environnement" (Programmes du cycle 3, 2020) ; l'enseignement **moral et civique**, sous l'angle de la construction du futur citoyen, éco-citoyen, ancrée dans la "[construction d']une culture civique" (Programmes du cycle 3, 2020) ; et enfin, l'enseignement de la **géographie**, sous l'angle du "Mieux habiter" (Programmes du cycle 3, 2020).

L'ancrage de ce sujet dans les programmes, et plus globalement dans les textes officiels, sera observé plus en détails au début du cadre théorique ainsi que dans la séquence détaillée.

### **D. Problématique**

La problématique de ce sujet est de savoir si, dans le contexte de l'éducation au développement durable, le jeu de rôle, dispositif pédagogique où l'élève est acteur, peut permettre de développer l'argumentation et le pouvoir d'agir d'élèves de CM2.

### **E. Questions et hypothèses de recherche**

Cette recherche a pour objectif d'analyser la façon dont les élèves s'approprient un rôle à travers le type d'argumentation employé par les élèves de CM2. Les **questions de recherche**, au nombre de 3, sont donc les suivantes :

- Les élèves vont-ils mobiliser une partie ou l'ensemble des arguments de leur carte-personnage?
- Les élèves vont-ils élaborer de nouveaux arguments en lien avec la situation de négociation?

- Le jeu de rôle permet-il de développer le sentiment de pouvoir d'agir pour le climat des élèves?

Les **hypothèses** avancées sont que :

- *La majorité des élèves va mobiliser une partie ou l'ensemble des arguments de la carte-personnage qui lui aura été attribuée.*
- *La majorité des élèves va élaborer de nouveaux arguments en lien avec la situation de négociation.*
- *La situation de jeu de rôle, en ce qu'elle permet à l'élève de se projeter en tant que futur acteur du débat public, en l'occurrence sur des questions de DD, va permettre à l'élève de développer son pouvoir d'agir pour le climat.*

## **F. Annonce du plan**

Pour répondre à ces questions, je commencerai par développer le cadre théorique qui jalonne cette recherche : d'abord en faisant un historique et une analyse du champ de l'EDD, en questionnant les terminologies employées au regard des postures qu'elles révèlent, puis en abordant les enjeux éducatifs dans un contexte d'urgence climatique, et enfin en abordant les modalités d'actions éducatives existantes pour enseigner l'EDD. Une fois ce cadre posé, j'y inscrirai les questions et hypothèses de recherche, puis j'aborderai la méthodologie employée, les résultats obtenus et analysés ainsi qu'une discussion à propos de ces résultats, et enfin, je conclurai.

## II. Cadre théorique

La question du lien entre transition écologique et rôle de l'école étant particulièrement d'actualité, de nombreux ouvrages et articles scientifiques sont disponibles à ces propos. De plus, ce champ étant en plein essor, les paradigmes et concepts convoqués sont mouvants et profondément ancrés dans la vision sociétale portée par l'auteur. Ainsi, et afin de circonscrire le champ de cette revue de littérature, qui se veut relativement succincte et qui ne peut être exhaustive, le choix a été fait de se concentrer majoritairement sur des articles de la dernière décennie, et, lorsqu'un choix restait à effectuer, de privilégier les articles les plus récents sur un même thème. Le cadrage théorique de cette recherche commencera donc par un historique et une analyse du champ de l'EDD, pour continuer sur les enjeux éducatifs revêtus par ce sujet, et finir sur les modalités d'action éducative de l'EDD.

### A. Le champ de l'EDD, historique et analyse : quelle terminologie pour quelle posture?

#### *Historique : l'EDD dans les textes officiels*

Ce chapitre a été rédigé grâce aux différents sites officiels des textes de cadrage : ceux de l'ONU, de l'UE, de la France, et de l'éducation nationale; mais aussi grâce au chapitre "Historique" du *Dictionnaire de l'éducation au développement durable* (Leleu-Galland et Meylan, 2020).

Dans les **textes de référence internationaux**, on peut noter comme première occurrence la conférence du Sommet de la Terre à Rio, en 1992, au cours de laquelle est souligné le "rôle des enfants et des jeunes dans la promotion d'un développement durable" (Leleu-Galland et Meylan, 2020). En effet, lors de cette conférence est établi un programme d'action pour le développement durable au XXI<sup>e</sup> siècle, nommé Agenda 21 (ou Action 21 en français). Le chapitre 25 de ce programme, présenté sur le site de l'Organisation des Nations Unies, est consacré à détailler ce rôle et les moyens d'actions à utiliser : éducation, sensibilisation et formation (ONU, 1993). Puis, en 2001, est établie par la Commission européenne la Stratégie de l'Union européenne en faveur du développement durable. Dans cette dernière, l'éducation et la formation sont citées comme des mesures intersectorielles devant permettre "un changement de comportement" et "doter les citoyens des compétences nécessaires pour atteindre les objectifs fixés dans la stratégie" (Union Européenne, 2001).

Dans les **textes de référence nationaux** :

- C'est le 3 juin 2003 qu'est adoptée par le premier comité interministériel pour le développement durable, le pendant national du projet européen de 2004 : c'est la première stratégie nationale de développement durable (SNDD). Dans la même intention que le texte de cadrage de la stratégie de l'UE, ce texte pose la nécessité d'une généralisation de l'EDD, et par là même de la formation des enseignants au DD.
- Puis, le 1er mars 2005 est promulguée la charte de l'environnement par Jacques Chirac, dont l'article 8 stipule que **“l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte” (Charte de l'environnement). Cette charte est toujours d'actualité, et a une valeur constitutionnelle.**
- C'est ensuite le 27 juillet 2010 qu'est adoptée la seconde stratégie nationale de développement durable (SNDD), sous-titrée « vers une économie verte et équitable ». Cette dernière détermine les 9 défis majeurs à relever pour la période de 2010 à 2013, et appuie à nouveau sur une généralisation de l'EDD, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Ces volontés nationales se retrouvent dans les textes de cadrage de l'éducation nationale, comme nous allons le voir maintenant.

Dans les **textes de cadrage de l'éducation nationale**, la politique nationale en faveur d'une éducation en lien avec l'environnement, l'écologie ou encore le développement durable semble suivie et affirmée depuis de nombreuses décennies :

- La circulaire du 29 août 1977 formule pour la première fois que l'EE est **indispensable** et doit être suivie tout au long de la scolarité. Elle fait officiellement entrer l'EE dans les programmes scolaires. Elle conseille d'ores et déjà de s'orienter vers des projets en lien avec les ressources locales, et surtout vers des projets pluridisciplinaires (Leleu-Galland et Meylan, 2020).
- La circulaire du 8 juillet 2004, qui remplace la précédente, marque ensuite la généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), présentant une éducation ancrée dans toutes les disciplines, incitant à développer la démarche d'investigation; une éducation aux modalités diversifiées, ancrée dans une mise en situation concrète et des ressources locales; et enfin une éducation généralisée, ancrée dans le projet d'école, dès la rentrée 2004 (Leleu-Galland et Meylan, 2020).

- Cette généralisation sera complétée par la circulaire du 29 mars 2007, qui remplace celle de 2004 en cadrant la seconde phase de généralisation de ce qui s'appellera désormais l'éducation au développement durable (EDD). Cette circulaire renforce les objectifs déjà établis par celle de 2004 et lie l'EDD au socle commun de connaissance et de compétence en conseillant de privilégier une démarche co-disciplinaire et la formation des élèves à une démarche scientifique et prospective (Leleu-Galland et Meylan, 2020).
- Puis, la circulaire du 24 octobre 2011 marque l'entrée dans une troisième phase de généralisation de l'EDD, renforçant les deux précédentes (Leleu-Galland et Meylan, 2020).
- Par la suite, la note de service du 29 août 2013 définit la démarche globale de développement durable dans les écoles et les établissements scolaires, et référence la mise en œuvre et les conditions dans lesquelles le label dit E3D, pour "École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable" peut être obtenu (Leleu-Galland et Meylan, 2020).
- La circulaire du 5 février 2015 porte à nouveau sur l'instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018. Elle prévoit notamment l'entrée de l'EDD dans les projets d'école avant 2020, et propose quelques pistes de mise en place d'actions concrètes (Leleu-Galland et Meylan, 2020).
- Puis, la circulaire du 29 août 2019 instaure, sous la qualification de "transition écologique", une nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable nommée "EDD 2030". Cette circulaire semble aller plus loin que les précédentes en proposant de faire de l'école un lieu où s'apprend l'engagement, et un lieu "exemplaire en matière de protection de l'environnement et de la biodiversité" (Leleu-Galland et Meylan, 2020). Elle annonce :

La lutte contre le réchauffement climatique ainsi que la protection de l'environnement et de la biodiversité constituent un enjeu majeur des prochaines décennies. Elles impliquent une mobilisation forte, efficace et pérenne de l'ensemble de notre société, et des évolutions profondes des comportements individuels et collectifs, dans la perspective des objectifs de développement durable de l'Agenda 2030 des Nations unies. Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse est un acteur privilégié de la transition écologique dans ces deux dimensions : d'une part, il assure l'éducation de tous les élèves au développement durable et au respect de l'environnement ; d'autre part, il participe effectivement à cette transition en permettant de conjuguer les

gestes quotidiens des élèves et des personnels et l'effet de masse de ses quelque 60 000 implantations. L'école est en effet à la fois un lieu où s'apprend l'engagement en la matière, et un lieu qui se doit d'être exemplaire en matière de protection de l'environnement." (Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019 relative à la Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable).

On constate ici une volonté de cibler l'engagement des élèves sur des actions quotidiennes. De plus, même si ce texte, en mentionnant la notion d'engagement, semble aller plus loin que les précédents, le lien avec une éducation au politique ou avec le fait de porter des valeurs fortes comme l'émancipation ou la pensée critique des élèves ne sont pas mentionnés ici.

- Enfin, le texte le plus récent est la circulaire du 24 septembre 2020, qui propose un renforcement de l'éducation au développement durable en lien avec l'Agenda 2030, soit le programme de développement durable à l'horizon 2030. Ce texte rassemble notamment les 17 objectifs de développement durable (ODD). Cette circulaire est complétée par le vademecum "Education au développement durable - Horizon 2030", qui retrace les enjeux et concepts fondateurs de l'EDD. De plus, ce texte met en évidence la transversalité de cette *éducation à*, portée par l'ensemble des disciplines (Leleu-Galland et Meylan, 2020).

Pour conclure sur cet historique, on peut dire qu'il existe une multitude de textes de cadrage concernant le champ de l'EDD, sous ce nom ou sous d'autres, dans le cadre du DD, et depuis plusieurs décennies. Pourtant :

Le développement durable (DD) a passé le cap de la trentaine sans parvenir à modifier fondamentalement les paradigmes dans lesquels évoluent nos sociétés occidentales. Les excès du capitalisme ont atteint des sommets avec la financiarisation de l'économie et les transitions écologique, énergétique ou numérique ne semblent pas pouvoir tempérer les ardeurs d'un consumérisme de plus en plus débridé.

L'éducation en vue d'un développement durable (EDD) a, quant à elle, coiffé Sainte-Catherine sans parvenir à marier les disciplines scolaires dans une approche systémique et complexe et sans permettre aux questions socialement vives d'être intégrées dans les cursus scolaires. Malgré les multiples recherches en didactique, en sociologie de l'éducation et même en neurosciences, l'école continue à enseigner « des savoirs démontés sans donner les clés qui permettent de les remonter selon des logiques autres que disciplinaires » comme l'écrivait Michel Develay en 1996 déjà, dans son livre *Donner du sens à l'école*. Les thématiques environnementales ne dépassent souvent pas la gestion du tri des déchets et quelques autres « éco-gestes », qui contribuent à laisser penser qu'avec un peu de bonne volonté et quelques saines habitudes,

les problèmes environnementaux pourront être résolus. (Pellaud et Eastes, 2020).

Alors, comment expliquer ce décalage entre profusion de textes officiels de cadrage et résultats concrets? Pour essayer d'approcher une piste de réponse, nous nous tournons désormais vers une analyse de l'évolution de la terminologie du champ, et de ce qu'elle insinue sur les plans épistémologique et politique.

*Analyse : de l'éducation à l'environnement (EE) à l'éducation au développement durable (EDD), un tournant épistémologique empreint de rupture*

Les terminologies francophones relatives au diptyque enseignement-environnement sont nombreuses. Des occurrences sur ce thème existent sous les termes "éducation à l'environnement", "éducation relative à l'environnement", "éducation au développement durable", "éducation à l'écologie", "éducation à l'éco-citoyenneté", "éducation à la transition écologique", "éducation au changement climatique", "éducation au réchauffement climatique", "éducation à l'urgence climatique", "éducation à l'urgence écologique", ou même "éducation à la décroissance". Dans la mesure où toutes ces acceptions ne pourront pas être définies ici, il va ici être question de dresser l'évolution de cette terminologie dans le discours politique et le curriculum français, des années 1970, qui voient l'apparition du premier ministère français de l'environnement en 1971, à nos jours.

Le terme retenu en France, des années 1970 à 2004, est celui d'**éducation à l'environnement** (EE). Ce terme a été introduit lors du colloque sur l'enseignement et l'environnement de 1972, et repris dans la circulaire n° 77-300 du 29 août 1977, qui, "pendant plus d'un quart de siècle [...] représente la charte fondatrice de l'EE en France" (Matagne, 2013). Dès cette époque, la circulaire semble relever le caractère déjà urgent de la situation climatique : « À une époque où la dégradation de son milieu de vie pose à l'homme des problèmes de choix déterminants pour son avenir, une éducation en matière d'environnement s'impose de toute évidence » (circulaire n° 77-300 du 29 août 1977, citée dans Matagne, 2013). Le terme d'EE a ensuite été remplacé en 2004 par le terme d'**éducation au développement durable** (EDD), d'abord par un plan transitoire mêlant EE et EDD, nommé plan triennal d'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), de 2004 à 2007, puis par un plan exclusivement en faveur de l'EDD, de 2007 à 2010. Par la suite, dès 2011, un troisième plan "confirme et renforce l'EDD, désormais introduite dans les programmes scolaires du premier et du second degré et articulée avec les objectifs du socle commun" (Matagne, 2013). L'EDD a été introduite dans le curriculum



français notamment sous l'impulsion d'instances supranationales comme l'Unesco, qui a mis en place la « décennie de l'éducation au développement durable (2004-2014) » (Barthes & Alpe, 2013). L'EDD a ainsi progressivement remplacé l'EE, ce qui, selon Matagne (2013), ne s'est pas fait en continuité mais bien dans une double rupture :

- D'une part, la rupture est **sociale**, puisque la problématique environnementale, dans laquelle s'ancre l'EE, repose sur une logique ascendante, plutôt **écocentrée**, alors que celle du DD, dans laquelle s'ancre l'EDD, "est portée par une logique descendante", plutôt anthropocentrée.
- D'autre part, la rupture est **épistémologique**, puisque le DD et l'EDD s'inscriraient dans une soutenabilité faible, qui chercherait à sauver "non pas la planète, mais le modèle économique de croissance et de développement qui s'est imposé depuis la fin de la seconde guerre mondiale", là où l'EE s'inscrirait dans une soutenabilité forte, dans laquelle ce sont "les activités économiques et humaines [qui] sont inféodées à un environnement", et pas l'inverse, et où les ressources naturelles disponibles dans l'environnement sont postulées comme non substituables (Matagne, 2013).

Le paradigme du DD serait donc, pour Matagne (2013), nécessairement anthropocentré. Cependant, d'autres auteurs postulent l'existence, au sein de ce paradigme, des deux visions de la soutenabilité précitées, et sous-tendant deux visions du monde : l'une dite *faible*, relevant d'une conception *faible* du DD et de l'EDD, l'autre dite *forte*, relevant d'une conception *forte* du DD et de l'EDD.

*Soutenabilité, DD et EDD : entre conception faible et conception forte, deux visions du monde qui s'opposent*

Deux types de soutenabilité, deux visions du développement durable sous-tendent deux types d'éducation possibles concernant le développement durable : l'une dite *faible*, l'autre dite *forte*. Ces deux visions reposent sur des paradigmes profondément différents, en ce qu'elles sont porteuses de visions sociétales profondément opposées et visiblement inconciliables. Lange (2021) explique que l'endroit où est placé le curseur sur le continuum dépend de la place donnée à la technique dans la conception de la soutenabilité et du DD.

La soutenabilité dite *faible* propose une vision du développement durable reposant sur trois axes, trois piliers à égale importance :

- Le pilier environnemental, qui stipule la nécessité de préserver les ressources naturelles et l'équilibre de la planète;

- Le pilier social, qui établit notamment la nécessité que tous les pays et tous les habitants de ces pays aient accès au développement durable, et pas seulement les plus riches;
- Et enfin, le pilier économique, qui soutient que l'économie des pays doit être préservée, et donc, compte-tenu du modèle néo-libéral structurant la société occidentale et son économie, soutient que le développement des pays par la croissance économique doit être préservé.

Cette conception de la soutenabilité s'inscrit dans une pensée techno-solutionniste, dans laquelle les techno-ingénieries, les éco-gestes, etc. prédominent (Lange, 2021). Ainsi, même si l'axe environnemental est présent dans ce modèle, il l'est à égale importance avec l'axe social et l'axe économique, ce qui en complique sa lecture. En effet, comment continuer à porter la volonté d'une croissance dans laquelle le capital économique se veut illimité, et en même temps porter la volonté d'un respect de la biosphère, qui est, par définition, limitée, puisque le capital environnemental est fini et non-renouvelable? (Daly et Cobb, 1994, cités dans Pellaud et Eastes, 2020). Du fait même de ce paradoxe, cette vision d'un DD dit *faible* est le modèle majoritairement diffusé dans les sociétés occidentales en ce qu'elle s'inscrit dans le modèle économique libéral classique sans nécessiter de le remettre en question. Elle conduit de ce fait "à une vision du monde consensuelle et donc peu militante, ne désignant aucun responsable mais définissant des responsabilités réciproques pour tous les acteurs" (Pellaud et Eastes, 2020). Les acteurs en question sont ceux qui constituent les trois grands groupes aux trois sommets du triangle de l'inaction climatique : les entreprises, l'État, et les citoyens (*Fichier : Triangle de l'inaction climatique.jpg — Le wiki du climat, s. d.*). Dans cette conception de l'EDD, il n'existe donc pas de remise en question de l'idée de croissance économique. C'est alors à dessein qu'en 2009, certains chercheurs, comme par exemple l'économiste Serge Latouche, qualifiaient le développement durable de "farce", qui, allant de paire avec la croissance verte et "l'imposture du capitalisme vert", relèverait d'une "opération d'éco-blanchiment (ou *greenwashing*)" dans une de ses formes les plus cyniques et irresponsables (Latouche, dans Legros et Delplanque, 2009). Ce dernier continue de façon tout aussi critique sur l'EDD, en évoquant ce qu'il considère être un "lavage de cerveaux des têtes blondes organisé d'en haut". On comprend que c'est plutôt la conception faible de l'EDD qui est critiquée ici. La soutenabilité faible propose alors une amélioration, voire tout au plus une atténuation des comportements humains et de leurs conséquences sur la biosphère, mais aucune transformation sociétale radicale de ce rapport de pouvoir, qui comprendrait une part d'adaptation et de transformation (Lange, 2017, 2021). D'ailleurs la

finalité transformative de l'EDD a même fini par être abandonnée par les institutions internationales, alors qu'elle apparaissait initialement dans certains travaux de recherche sur le DD (Lange, 2021). Ce modèle repose donc sur le maintien d'un "équilibre artificiel" (Pellaud et Eastes, 2020) entre les trois sphères (économique, sociale et écologique), qui, si combinées astucieusement, permettraient un développement qu'on qualifie de durable. Cette approche, qualifiée d'"utopiste" et même de "concept sédatif" par Pellaud et Eastes (2020), est pourtant celle qui a permis de constituer les 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) établis et signés en 2015 par 193 des 195 pays reconnus par l'ONU. C'est également celle sur laquelle reposent les programmes scolaires, au moins français. La traduction éducative de cette vision est donc celle d'une EDD *faible*, ancrée dans la vision sociale et politique du DD *faible* formulée à l'instant.

À l'opposé de ce paradigme, la soutenabilité dite *forte* rappelle que "sans ce que nous offre la Terre, pas de possibilité de développement social et, sans ce dernier, pas d'économie" (Pellaud et Eastes, 2020). Ainsi, cette vision prend racine dans le renouvellement et la transformation du modèle sociétal : la sphère économique y existerait dans le respect des sphères sociale et écologique, la sphère sociale dans le respect de la sphère écologique, et la sphère écologique constituerait l'axe majeur du modèle. Ainsi, la bascule sociétale se ferait vers un paradigme dans lequel le respect de la sphère écologique serait une "condition *sine qua non* de l'existence des sphères sociales et économiques" (Pellaud & Eastes, 2013). La proposition de cette soutenabilité dite *forte* est donc celle d'une société résiliente car inscrite dans les limites de la biosphère, soit à l'opposé de la vision du monde de la soutenabilité dite *faible*.

Pour conclure sur **cette première partie de cadre théorique**, ces différences de paradigme, de visions du monde et leurs conséquences sur les choix terminologiques de ce mémoire ont retenu toute mon attention. Cependant, l'EDD demeure le terme curriculaire privilégié pour parler des enseignements/apprentissages dont il est question ici. Ainsi, à l'issue de cet état des lieux, puisqu'il a fallu trancher et qu'il s'agit seulement ici d'une première initiation à la recherche, le choix est fait de conserver la notion d'EDD, non pas parce que c'est la plus ajustée sur le plan axiologique, mais parce qu'elle constitue l'occurrence privilégiée par le curriculum. De plus, on essayera ici de tendre vers une EDD *forte*.

Maintenant que ce premier état de l'art concernant le champ de l'EDD a été établi, il faut délimiter les enjeux scientifiques éducatifs que portent les *éducation à*, en commençant par en expliquer l'ancrage dans le domaine des questions socialement vives, puis en définissant la notion de curriculum caché et le caractère politique de cette dernière, et enfin en abordant les concepts d'*éducation au politique*, de pensée émancipatrice et de pouvoir d'agir.

## **B. EDD : Quels enjeux éducatifs dans un contexte d'urgence climatique?**

*Des enjeux sociaux et politiques inhérents aux questions socialement vives (QSV)*

La notion de question socialement vive est notamment définie sur le site de l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA). Elle a également, plus récemment, été définie par Legardez (2017) dans *Dictionnaire des enjeux et concepts des "éducation à"* (Barthes, Lange et Tutau-Guillon, 2017). Les QSV sont définies par l'ENSFEA (2019) comme vives, complexes, ouvertes, expertisées et médiatisées.

Tout d'abord, elles sont **vives** sur trois plans : « celui de la recherche », en ce qu'elles mobilisent les acteurs des champs scientifiques et technique, « celui de la société », en ce qu'elles suscitent l'intérêt des acteurs sociaux, et vives « en classe », en ce que les deux premiers plans ont nécessairement un impact sur l'école (Simonneaux, 2008, dans ENSFEA, 2019). De ce fait, l'entrée par la notion de QSV pour aborder l'EDD semble particulièrement adaptée. Plus exactement, "l'enseignement des QSV contribue aux éducation à : [...] à l'environnement et au développement durable." (Simonneaux et Simonneaux, 2014, dans Legardez, 2017). En effet, il s'agit de saisir les enjeux et qualifications des QSV dans la littérature scientifique, mais également d'y réfléchir comme à des questions qui font débat en société, et donc en classe, et enfin de développer un dispositif pédagogique opérant, qui permette de mener à bien un enseignement à ce propos en prenant la composante de l'urgence climatique en compte. De plus, les QSV "sont au cœur du problème de l'enseignement et de l'apprentissage dans un monde incertain influencé par le développement des technosciences et les crises environnementales et sanitaires" (Simonneaux et Simonneaux, 2014, dans Legardez, 2017). C'est ainsi que les QSV sont définies par Fabre (2014, cité dans Legardez, 2017) comme étant l'objet de nombreuses *éducation à*, notamment de l'EDD. De ce fait, selon Simonneaux et Simonneaux (2014, cités dans Legardez, 2017), l'enseignement des QSV "contribue aux éducations à". Le champ des QSV est donc un cadre pertinent à un sujet portant sur l'urgence climatique. D'ailleurs, Legardez, Cadet-Mieze et Jeziorski (2022) proposent même de nommer "questions sociétales hyper-vives (QShV) [...] celles qui sont

liées au développement durable et aux transitions”, pour en rappeler l’enracinement dans l’urgence climatique.

Les QSV sont également **ouvertes** (ENSFEA, 2019) en ce qu’elles reposent sur des savoirs « non stabilisés [...] et susceptibles de générer des conflits dans la classe » (Simonneaux, 2008). Cela les rend difficiles à appréhender sur le plan de l’enseignement. D’ailleurs, les auteurs notent que les enseignants « se sentent souvent démunis » face à ces questions qui suscitent le débat et sont « considérées comme un enjeu par la société » (Simonneaux, 2008). Ainsi, le même article indique que la problématique de la didactique des QSV s’est développée dans le monde francophone (Legardez & Simonneaux, 2006, dans Simonneaux, 2008). Par exemple, les travaux sur la didactique des QSV en lien avec le développement durable (QSV-DD) se développent désormais, les faisant nécessairement évoluer d’un cadre disciplinaire à un cadre pluri-, co-, inter- et même trans- disciplinaire (Legardez, 2017).

Une autre difficulté à enseigner ces QSV est que les apprentissages ne revêtent pas uniquement une dimension cognitive, mais également une dimension **psychosociale et éthique** (Simonneaux, 2008). Ainsi, le fait qu’elles recouvrent « différentes formes de savoir » (ENSFEA, 2019) les rend **complexes**. Chaque QSV a une « dimension axiologique » puisqu’elle « implique des valeurs et des affects et peut donc susciter des émotions » (Beaufort & al., 2015). Cela peut être vrai de tout contenu disciplinaire, mais l’est particulièrement ici, de façon intrinsèque aux QSV. On suppose donc des élèves qu’ils acquièrent non seulement les connaissances sur lesquelles reposent les QSV, mais également qu’ils soient convaincus, qu’ils adhèrent « à un mode de pensée idéologique » (Simonneaux, 2008). C’est là une remarque qui peut s’appliquer, plus globalement, à de nombreux sujets d’enseignement moral et civique : il s’agit autant d’acquérir des savoir que des savoir-être, or, ces savoir-être ne sont pas toujours seulement ceux explicitement énoncés dans programmes. En effet, de nombreux savoir-être sont présents implicitement dans le curriculum, et le point de vue axiologique est d’ailleurs l’un des trois axes d’analyse retenus pour l’analyse de la partie dite “cachée” ou encore “sournoise” (Alpe, 2011, dans Barthes et Alpe, 2013) du curriculum (Barthes et Alpe, 2013, Barthes, 2017).

Pour mieux comprendre l’ancrage de l’EDD et de son système de valeurs dans l’axiologie des programmes scolaires, c’est vers l’analyse de cette partie du curriculum que nous nous tournerons à la fin de cette partie sur les enjeux éducatifs de l’EDD. Mais pour que l’analyse du curriculum soit faite en conscience des enjeux revêtus par les choix qui y sont

opérés, nous allons d'abord explorer les enjeux politiques et émancipateurs de l'EDD, et la conception de l'éducation qu'ils sous-tendent.

*Des enjeux d'éducation au politique et de développement du pouvoir d'agir ancrés dans une conception émancipatrice de l'éducation pour une transformation sociétale*

Nous avons maintenant étayé l'ancrage de l'EDD dans le champ des QSV. Ainsi, les *éducatrices* à "se focalisent sur des questions complexes porteuses d'incertitudes, qui associent étroitement les questions de nature scientifique et sociale ainsi que les valeurs et l'éthique" (Simonneaux et Simonneaux, 2014, dans Legardez, 2017). C'est en ce sens même qu'elles revêtent des enjeux d'éducation au politique, de développement de la pensée émancipatrice, de l'esprit critique mais aussi du pouvoir d'agir. Ainsi, la plupart des recherches sur les QSV ont un "objectif de co-construction de savoirs pour l'action et dans la prise en compte de valeurs liées à une éducation critique" (Legardez, 2017). Il va donc maintenant s'agir de définir ces concepts, en ce qu'ils constituent des objectifs de ce mémoire : éducation au politique, développement de la pensée émancipatrice, développement du pouvoir d'agir.

L'éducation au politique consiste à permettre aux élèves de développer une pensée critique, de tendre vers la "libération des formes d'aliénation" (Sauvé, 2011, dans Legardez, Cadet-Mieze et Jeziorski, 2022). On peut penser, dans le cadre des QSV relatives au DD, à des phénomènes comme le *greenwashing*, à des formes d'influence de la part de lobbies, etc.. Ainsi, l'éducation au politique, en ce qu'elle permet notamment de construire un discours construit à propos d'un objet de réflexion, semble être un cadre complémentaire et même nécessaire dans le cadre de l'enseignement de QSV, et d'autant plus dans le cadre de l'enseignement de QShV. D'ailleurs, c'est dans le cadre des "éducations à" que certains auteurs essaient d'articuler « des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal » (Lange, 2018). L'EDD, QShV au cœur de l'anthropocène, est donc profondément liée à l'éducation au politique et au développement de la pensée critique ayant une finalité émancipatrice, mais aussi au développement du pouvoir d'agir. Curnier (2017, 2021, dans Lange, 2021), lie le type de changement sociétal souhaité à la vision de l'éducation de l'enseignant, combinaison qui détermine alors l'approche que l'enseignant choisira d'avoir de l'EDD. Ainsi, dans le cadre de l'EDD, ou du moins de l'enseignement à la soutenabilité, l'enseignant et son enseignement s'inscrivent-ils dans la volonté axiologique et politique d'un changement conformatif, réformatif ou transformatif, cas dans lequel on considère que l'éducation pourrait servir à transformer le monde? Et, de façon étroitement liée, la conception de l'éducation est-elle traditionaliste, néolibérale, auto-réalisatrice ou à visée émancipatrice? Le

paradigme porté par Curnier (2017, 2021, cité dans Lange, 2021), et partagé notamment par Lange (2021), est celui d'un **changement transformatif avec une visée éducative qui soit émancipatrice**. Lange (2021) précise d'ailleurs que c'est bien cette volonté qui était celle des personnes ayant fondé l'enseignement général obligatoire dans les siècles passés. Cependant, dans le cadre d'un EDD faible, c'est surtout la diffusion d'un discours consensuel, convainquant par exemple de l'utilité des éco-gestes comme la réduction des déchets, ou encore des innovations techniques proposant d'atténuer certaines conséquences de la croissance, mais sans volonté assumée de commencer par examiner le système économique et politique dans lesquels s'ancrent ces conséquences.

En rendant "accessible la compréhension des enjeux politiques qui se posent à la société" (Barthes, 2022), l'éducation au politique est donc intrinsèquement liée au choix du type d'EDD enseignée. En effet, comprendre les enjeux politiques sous-entend d'abord d'identifier les différents groupes sociaux en jeu, d'en comprendre "les logiques, finalités et valeurs qu'ils portent, leur contradiction et leur potentiel de complémentarité ou de conflictualité dans une situation donnée" (Barthes, 2022). Dans le cadre de l'EDD, il s'agit donc de comprendre les différents groupes sociaux acteurs de cette QShV, et les enjeux que portent leurs propositions. C'est cette analyse même qui doit permettre, dans l'éducation au politique, de révéler le conflit latent, présent dans la conception faible de l'EDD, entre enjeux économique et écologique, conflit qui peut être résolu en tendant vers une conception plus forte de l'EDD. Et c'est "cette capacité à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice [qui] permet de prendre position et, idéalement, de tendre vers l'engagement et l'émancipation" (Albéro et al, 2015, dans Barthes, 2022). C'est donc bien la conception forte de l'EDD qui peut permettre ce décodage, cet engagement et cette émancipation, puisqu'elle porte "un caractère plus politique et qui s'assortit généralement d'une réflexion sur les échelles de temps et d'espace ainsi que sur les divergences d'intérêts dans les jeux d'acteurs d'un monde en mutation." (Barthes, Sauvé et Torterat, 2022). À cette vision de l'EDD est d'ailleurs associée une didactique de l'agir ambitionnant le développement combiné d'une **pensée critique émancipatrice**, et d'un **pouvoir d'agir des apprenants** (Lange, 2020, dans Legardez, Cadet-Mieze et Jeziorski, 2022). Ce pouvoir d'agir est l'une des définitions du concept anglophone d'*empowerment*, qui s'ancre dans l'idée de pouvoir : pouvoir de savoir, pouvoir d'agir, pouvoir de réfléchir par soi-même, etc. Ce concept pourrait être défini comme "un processus dynamique d'appropriation ou ré-appropriation du pouvoir sur la réalité quotidienne" (Rappaport, dans Maury, 2011). Il s'agirait donc ici de se réapproprier le politique en gagnant en pouvoir de décodage des enjeux sociétaux et de rapports de pouvoir.

Cela aurait pour finalité que les apprenants puissent “se positionner, voire [...] se défendre face à des situations d’injustice” (Barthes, 2022), et ainsi avoir une “maîtrise plus globale sur leur vie” (Rappaport, cité dans Maury, 2011). Comme mentionné à l’instant, en plus de cette dimension réflexive, certains auteurs postulent que l’“empowerment passe [...] par le renforcement du pouvoir d’agir” (Maury et Hedjerassi, 2020). Une autre entrée conceptuelle dans ce paradigme faisant le lien entre éducation au politique, développement de la pensée critique émancipatrice et du pouvoir d’agir est celle de l’« éduc-action », développée par Simonneaux et Simonneaux (2014, dans Legardez, Cadet-Mieze et Jeziorski, 2022). Dans cette dernière, le processus éducatif va jusqu’à l’action, et “la dimension d’engagement [est] désormais intégrée dans le modèle qui vise l’émancipation par l’action (phase ultime du processus) et susceptible d’enrichir aussi les savoirs sociaux, les pratiques et les valeurs des formés.” Legardez, Cadet-Mieze et Jeziorski, 2022). C’est définitivement dans cette vision-ci de la soutenabilité, du DD, de l’EDD, et donc dans le champ des “« éducation à » critiques” (Barthes, Lange, Tutiaux, 2017, dans Barthes, 2017), que s’inscrit cette recherche.

Afin de comprendre en quoi cette vision est en décalage avec le curriculum scolaire actuel, il est désormais nécessaire de se tourner vers l’analyse de ce dernier, et plus précisément de vers l’analyse de sa dimension cachée, porteuse de l’ambition politique des instances décisionnaires au pouvoir.

### *Le curriculum caché de l’EDD actuelle : des enjeux politiques à l’axiologie incompatible avec celle d’une EDD forte et d’une conception émancipatrice de l’éducation pour une transformation sociétale*

Dans cette partie seront fréquemment cités Barthes et Alpe (2013), en ce qu’ils ont consacré un article à l’objet de cette sous-partie. Ces écrits sont aussi cités dans le *Dictionnaire des enjeux et concepts des “éducation à”* (Barthes, Lange et Tutau-Guillon, 2017), et plus précisément dans les chapitres sur le curriculum (Alpe, 2017) et sur le curriculum caché (Barthes, 2017).

Un curriculum scolaire peut être défini comme un « ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d’un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d’un milieu et devant permettre l’atteinte de buts prédéterminés de l’éducation » (Legendre, 1988, cité dans Demeuse et Strauven, 2013). Dans cette définition sont déjà inscrites les deux facettes complémentaires du curriculum : d’une part, une facette didactique, de laquelle l’analyse se fait sur le plan disciplinaire (caractéristiques, modalités, transposition, etc.) (Chevallard, 1985, dans Barthes et Alpe, 2013) ; d’autre part,



une facette sociologique, qui aborde le curriculum dans sa dimension cachée de construit social (Forquin, 2008, dans Barthes et Alpe, 2013), et en analyse les dimensions axiologique et politique. En effet, si on se concentre sur cette deuxième analyse - celle du curriculum dit caché - le choix des disciplines, leur imbrication et leur hiérarchisation est révélateur des souhaits axiologiques des instances décisionnaires (Barthes et Alpe, 2013) : révélateurs de l'éducation que ces instances souhaitent porter, des futurs citoyens qu'elles souhaitent former, et donc, si on extrapole, de l'orientation qu'elles souhaitent donner à la société et au monde. Un lien peut donc déjà être fait avec la partie précédente, puisque l'EDD s'est révélée être porteuse de valeurs et de finalités bien différentes selon son orientation sur le continuum EDD faible - EDD forte. Barthes et Alpe (2013) indiquent que l'enjeu politique du curriculum est notamment déterminé par le "niveau de centralisme des systèmes éducatifs", et par l'influence d'instances supranationales comme l'Unesco. C'est donc bien par l'analyse du curriculum caché ou « sournois » (Alpe, 2011, dans Barthes et Alpe, 2013) que l'on peut se saisir des enjeux politiques qu'il revêt, et ce notamment dans le champ de l'EDD, par essence porteuse d'enjeux politiques. Pour faire cette analyse, il faut passer en revue les choix curriculaires dominants et leur raison d'être, le système de valeurs dans lequel ils s'inscrivent, son rôle, et ce que cela revêt au vu des évolutions sociétales récentes (Barthes, 2017).

Les recherches sur les choix curriculaires révèlent la conception d'une EDD transdisciplinaire, dans laquelle les disciplines ont du mal à être mobilisées, et où les sciences ne sont pas au cœur du projet éducatif (Barthes, 2017). Le curriculum de l'EDD semble alors poursuivre deux finalités : l'une **comportementaliste**, dans laquelle est surtout visé le comportement des apprenants, et plus précisément la modification de ce dernier, notamment dans la voie d'une modification des pratiques pour aller vers ce qui est qualifié de bonnes pratiques ; et l'autre **développementaliste**, dans laquelle les savoirs sont inscrits au curriculum dans une visée d'utilisation économique directe des savoirs (Barthes, 2017). On comprend alors, même si ces visées sous-entendent des changements de pratiques sociétales, qu'elles se limitent à une amélioration, voire à une atténuation des comportements, et donc à une EDD qualifiable de faible par Lange (2021).

Ces choix curriculaires s'inscrivent dans un système de valeurs reposant sur la performance et de la mise en concurrence, soit un système de valeurs proche de celui de l'entreprise et de la croissance économique (Barthes, 2017). Cela est en cohérence avec le fait qu'une large place soit laissée au technicisme. C'est dans ce paradigme curriculaire que "l'enseignement devient une technique d'opérationnalisation des procédures, contraire aux

principes de formation de citoyens autonomes, générant des dérives normatives” (Barthes, 2017). On voit bien ici la différence profonde de paradigme entre ce qui est préconisé par Lange (2021) dans le cadre d’une EDD forte, et ce qui est proposé par le curriculum.

On peut alors se questionner sur les intentions de la promotion d’une EDD plutôt faible au sein du curriculum, et sur le lien que cela entretient avec l’insertion du DD dans le modèle économique libéral actuel. En effet, le maintien de ce modèle repose notamment sur la promotion d’un DD faible, dans laquelle la piste de transformation sociétale portée par un DD fort n’est pas retenue. C’est d’ailleurs le cas, puisque cette finalité transformative du DD n’a, comme dit précédemment, pas été retenue par les institutions internationales. Cette continuité école-société et élève-citoyen est logique, puisque les écoles sont un fort lieu de reproduction sociale, de “maintien de la structure de classe de la société”, dans lesquelles “les idéologies pédagogiques sont appliquées afin de maintenir l’existence de cultures dominantes” (Barthes et Alpe, 2013), faisant même des apprentissages scolaires “une préparation tacite aux exigences du système de production” (Anyon, 1980, dans Barthes et Alpe, 2013). Pour résumer ces relations une phrase, il semble donc que l’analyse du curriculum caché de l’EDD soit révélateur d’une finalité sociétale : celle d’une tentative de maintien, de la part des pouvoirs publics, de l’ordre social, économique et environnemental en place. D’ailleurs, les principes d’une EDD faible sont diffusés par les textes d’encadrement internationaux, là où les principes d’une EDD forte sont plutôt véhiculés dans des articles de recherche, notamment ceux de Lange (2014, 2017, 2021), avec l’ambition de relever les défis de l’anthropocène.

Seulement, au vu des évolutions sociétales récentes, le maintien de l’équilibre environnemental semble de moins en moins compatible avec le maintien de l’ordre économique, voire avec le maintien de l’ordre social. On peut alors questionner la pertinence du fait de considérer la relance de la croissance économique dans certains secteurs, notamment grâce au DD, comme solution viable aux enjeux de transition écologique actuels. Une première piste de réponse peut être apportée à ce questionnement en revenant aux concepts de soutenabilité et d’EDD faible et forte, et à l’importance, pour relever les enjeux de l’anthropocène, de prendre le chemin d’une soutenabilité forte, d’un changement sociétal transformatif allant de pair avec une visée éducative émancipatrice.

Pour conclure sur cette **seconde partie de cadre théorique**, il semble d’abord primordial de retenir que l’EDD, au vu de l’urgence climatique, a pour objet non plus seulement des QSV, mais bien des QShV. En tant qu’ayant pour objet des QShV, les enjeux

de l'EDD sont foncièrement sociaux et sociétaux - donc profondément politiques. Aussi, il semble important de retenir que la tendance sociale et politique majoritaire est une tendance à l'atténuation de la situation, tendant vers une soutenabilité plutôt faible. Cette tendance se reflète dans les choix éducatifs, puisque la tendance éducative majoritaire est celle d'une EDD également qualifiable de faible, et notamment révélée par l'orientation du curriculum caché de l'EDD. Au contraire, cette recherche se veut porter les valeurs d'une soutenabilité et d'une EDD forte, d'un changement sociétal transformatif et d'une visée éducative émancipatrice. Enfin, il semble important de rappeler que cette visée éducative tient en elle-même l'idée d'une mise en action des élèves.

C'est d'ailleurs vers les modalités éducatives retenues pour enseigner l'EDD que nous nous tournons désormais.

### **C. Quelles modalités d'actions éducatives, quels dispositifs pédagogiques pour enseigner l'EDD?**

#### *Trois stratégies éducatives possibles*

Lange (2014) postule l'existence de trois stratégies éducatives, répondant plus ou moins bien au désir de transformation de la sphère éducative, et plus largement du monde, portés par une conception forte de l'EDD :

- La première, plutôt **applicationniste**, mettrait surtout l'accent sur les savoirs (et non sur les savoir-être), de façon systémique ou applicationniste. Elle impliquerait de renoncer à un changement sociétal, et de ne pas aborder ou problématiser les différents enjeux du DD et leurs interconnexions. Ces différentes caractéristiques la rapprochent alors d'une conception faible de l'EDD faible. Toujours selon Lange (2014), le problème de cette approche, outre tout ce qui a déjà été dit concernant l'EDD faible, est qu'elle repose sur une "appropriation intellectuelle des enjeux", alors qu'il existe un "fossé entre éthique de la conviction et éthique de la responsabilité". On comprend que l'auteur se place dans une conception plutôt forte de l'EDD, qui inciterait à l'action et à l'empowerment.
- La seconde, plutôt **comportementaliste**, insisterait plutôt sur les *bons comportements* à faire développer aux élèves, la norme sociale, stratégie "le plus souvent réduite à l'apprentissage d'« éco-gestes » dans une logique béhavioriste normative" (Lange, 2014). Cette dernière pose quant à elle le problème éthique de s'opposer à la finalité de l'éducation démocratique à développer une capacité de réflexion et de jugement

propres. Cette dernière reposerait surtout sur une régulation du “vivre ensemble”, et tendrait donc également vers une EDD faible.

- Enfin, la dernière proposerait plutôt des activités éducatives centrées sur des **actions de participation au développement durable** (Lange, 2014). Cette dernière a pour visée de permettre de “l’émergence de nouvelles modalités [du projet d’éducation] en vue d’une transformation profonde rapide des acteurs sociaux et donc au final de la société elle-même” (Lange, 2014). C’est cette dernière stratégie qui est retenue par Lange (2014), et qui sera retenue ici aussi.

La sous-partie suivante aura donc pour but de détailler cette stratégie.

#### *Focalisation sur les actions éducatives de participation au développement durable (AEDD)*

La participation à des AEDD réunit des dispositifs éducatifs divers, et convoque, en plus des enjeux de savoir et de savoir-être, des enjeux de devoir-être (Delors, 1996, Castoriadis, 1997, dans Lange, 2014). Dans cette stratégie, le DD est posé comme enjeu politique fort puisqu’il repose sur une conception approfondie de la démocratie, dans laquelle “l’ensemble des citoyens participe à la gestion et au contrôle de la vie de la communauté” (Janner, 2011, dans Lange, 2014). Ainsi, les élèves seraient amenés à dépasser leur posture d’élève pour commencer à se placer en tant que futurs citoyens, et donc futurs acteurs du débat public. C’est dans cette stratégie d’AEDD que s’ancrent des projets comme celui des éco-délégués, mais ces derniers sont critiqués par l’auteur qui met en avant leur incapacité à porter une démocratie délibérative. Ces AEDD doivent en effet permettre aux élèves de développer une “capacité de jugement” (Lange, 2014), ce qui n’est pas sans rappeler l’éducation au politique et la dimension de l’*empowerment* qui propose de gagner en pouvoir de réfléchir par soi-même. Lange (2014) explique également que les AEDD ont pour objectif de construire “progressivement chez les élèves des dispositions d’engagement à agir sous condition de durabilité”. On peut supposer, au vu de l’ancrage théorique de l’auteur, qu’il sous-entend ici une durabilité forte. Même si ces AEDD ont des effets sur la construction du “vivre-ensemble”, elles ne sont pourtant pas comparables aux stratégies comportementalistes, puisqu’elles reposent sur l’idée que l’élève est à l’initiative de la réflexion, et tend lui-même vers un système de règles visant le bien commun. Pour Lange (2014), cela passe nécessairement par l’apprentissage d’un agir collectif, et donc par la mise en action des élèves. Il semble donc que la construction des dispositions d’engagement propres aux AEDD repose sur une pédagogie active, dans laquelle les élèves sont par exemple mis en situation de

projet. Pour cela, plusieurs facettes des AEDD, en ce qu'elles sont des facettes de la vie démocratique citoyenne, sont évoquées par Lange (2014) :

- La “gestion d'éventuels conflits d'intérêts” (on peut penser, par exemple, à un conflit d'usage dans l'aménagement d'un territoire);
- La découverte des différentes contraintes de ce type de situation (enjeux sociaux, économiques et environnementaux);
- Enfin le fait d'apprendre à tendre vers un “compromis citoyen” pour le bien commun.

Le but de ces différentes facettes est de permettre une “transformation des convictions des acteurs et une réflexion sur les valeurs” (Lange, 2014). Cette finalité rappelle à nouveau certaines finalités de l'éducation au politique et de l'*empowerment*. Une autre finalité, plus globale, est de permettre aux élèves de commencer à se projeter dans la vie citoyenne pour pouvoir envisager des moyens d'actions (Lange, 2014). Certains dispositifs pédagogiques semblent permettre la construction de ces réflexions sous-jacentes, et nécessaires à l'engagement des élèves. Par exemple, un jeu de rôle dans lequel les élèves seraient amenés à débattre et à trouver un compromis face à un conflit d'usage concernant l'aménagement du territoire, dans lequel ils incarneraient des acteurs illustrant les trois enjeux de la vie démocratique, de la construction du bien commun et du DD (enjeu social, économique et environnemental) semble adapté à ces finalités. C'est donc la modalité du débat, et plus précisément du jeu de rôle, que nous allons désormais étayer.

#### *Focalisation sur le dispositif pédagogique du jeu de rôle en tant que modalité du débat*

En EDD, le débat est à l'image de son domaine d'enseignement : il reprend les visées des différents champs qu'il convoque (visée argumentative en français, philosophique et scientifique) (Chalmeau et al., 2019). Ainsi, il engage “la formulation de points de vue différents, oblige les élèves à en expliciter les fondements et leur permet de cheminer vers l'acquisition d'un raisonnement valide en sciences” (Fillon et Peterfalvi, 2004, dans Chalmeau et al. 2019). La dimension argumentative du débat est donc fondamentale en sciences, et plus largement en EDD. Ces arguments proviennent généralement de situations d'apprentissage vécues plus tôt dans la séquence, relevant alors soit l'expérience de l'élève (argument vécu), soit de ses apprentissages (argument construit). Lors du débat, ces arguments seront mis à l'épreuve de l'argumentation des autres participants. Ainsi, la modalité du débat permet que ces arguments soient réemployés en situation, voire approfondis par les élèves, et donc qu'ils se les approprient. Ce dispositif pédagogique est

d'ailleurs préconisé dans les premiers textes de cadrage de l'EDD, par exemple dans la première circulaire de généralisation de l'EDD en 2004 (Chalmeau, 2019).

Plusieurs types de débats existent. L'une des formes que peut prendre le débat à l'école est le jeu de rôle, qui est "utilisé notamment autour de questions controversées, puisqu'il permet d'envisager des jeux d'acteurs" (Chalmeau, 2019). Dans le cadre du développement durable, qui a souvent pour objet des QShV (Fabre, 2014, dans Legardez, 2017), le jeu de rôle semble donc particulièrement adapté. Dans l'étude de Chalmeau et al. (2019), le jeu de rôle aura permis aux élèves de mobiliser et de développer des arguments, et plus largement de faire l'expérience d'un débat, où la dynamique est très spécifique puisqu'elle se situe dans une tension entre le fait de convaincre son auditoire et de le séduire. Plus spécifiquement, faire l'expérience du jeu de rôle aura permis aux élèves de construire des arguments raisonnés et d'aborder la complexité en dépassant une pensée binaire (Chalmeau et al., 2019). Finalement, cette modalité du débat qu'est le jeu de rôle "favorise ainsi l'exercice d'une pensée dynamique et systémique" (Chamberland et Provost, 1996 ; Lourdel, 2005, dans Chalmeau et al., 2019), ce qui participe à la socialisation des élèves. On peut donc penser que cela favorise également, par extension, la construction de leur pensée critique, et donc participe à les éduquer au politique.

Cette dernière sous-partie concernant les modalités d'actions éducatives pour enseigner l'EDD permet de supposer qu'un jeu de rôle qui placerait les élèves en acteurs d'une situation de négociation relative au débat public serait adaptée à une éducation au politique dans le cadre de l'EDD, portant alors une EDD forte.

Pour conclure sur le cadre théorique, ce dernier nous aura ainsi permis de fixer plusieurs choses. D'abord, qu'il existe un grand décalage entre la profusion de textes officiels de cadrage concernant l'EDD et les résultats concrets, et que ce décalage est sans doute dû à l'orientation faible du curriculum caché de l'EDD. De plus, que l'EDD a souvent pour objet des questions sociétales hyper-vives, et revêt ainsi des enjeux sociaux et politiques, et donc des enjeux d'éducation au politique et de développement du pouvoir d'agir. Ces enjeux s'ancrent dans une conception émancipatrice de l'éducation, et visent, tout comme la conception forte de la soutenabilité, du DD et de l'EDD, une transformation sociétale. Enfin, on retiendra que les dispositifs pédagogiques à privilégier sont des dispositifs dans lesquels l'élève est acteur, et dans lesquels il est en mesure de développer une pensée critique et systémique. L'hypothèse est faite ici que le jeu de rôle pourrait répondre à ces attentes.

Afin de comprendre comment ce cadre théorique a servi la construction du protocole de recueil de données, c'est donc désormais vers la méthodologie que nous nous tournons. On y abordera d'abord les sujets et le contexte de l'étude, puis l'élaboration du dispositif pédagogique, le déroulement de ce dispositif, puis le protocole de recueil de données, et enfin la méthode d'analyse des résultats retenue.

### III. Méthodologie

#### A. Sujets et contexte de l'étude

L'étude s'est tenue dans une école élémentaire publique à Toulouse. Le quartier dans lequel est implantée l'école est assez résidentiel, avec des commerces de proximité en assez grand nombre sur l'artère principale la plus proche. Les 15 élèves participant à ce jeu de rôle incluent 11 garçons et 4 filles de 10 à 11 ans de la classe de CM2. Ils constituent la moitié de l'effectif global de la classe. La salle de classe a été aménagée pour la tenue du débat : les tables sont regroupées pour former un rectangle où élèves et enseignante prennent place. Un smartphone a permis la captation de la séance. Une personne était chargée de vérifier le bon déroulement de la captation.

Photo 1 : Situation de jeu de rôle en classe de CM2



#### B. Élaboration du dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique retenu est celui d'un **jeu de rôle simulant une situation de négociation concernant l'aménagement du territoire local**. Ce jeu de rôle s'inscrit dans le cadre plus large d'une séquence en EDD, menée afin de sensibiliser les élèves aux enjeux d'EDD et à leur application à l'aménagement du territoire (Annexe A : Tableau de séquence détaillé). Cette séquence, puisqu'elle est une séquence d'EDD, qui est par nature inter- voire transdisciplinaire, convoque de nombreux objectifs des programmes. La liste en a été faite dans un tableau (Annexe B : Ancrage de la séquence dans les programmes). Dans cette séquence, les élèves ont d'abord été sensibilisés aux notions-clefs de la séquence : le rôle de l'homme dans le réchauffement climatique, la biodiversité, les écosystèmes, le DD; puis un zoom a été fait sur le traitement du DD par les pouvoirs publics, et donc sur les 17 ODD de 2015; puis un second zoom a été fait sur les acteurs de l'EDD et sur le triangle de l'inaction



climatique, afin de démontrer l'inefficacité d'une action purement comportementaliste ou normative; et enfin, une séance a été menée sur l'ancrage des enjeux d'urbanisme et d'aménagement du territoire dans une dynamique de DD, et ce sous par l'analyse d'un éco-quartier. La plupart de ces séances introductives reposaient sur l'étude de documents (photos, textes, vidéos), et sur l'appropriation de ces documents par les élèves en vue de la création d'un affichage collectif servant de trace pour les séances suivantes. Puis, c'est en séance 5 qu'intervenait le temps de jeu de rôle. Ce dernier avait pour titre "*Concertation publique en vue du réaménagement de la place*". Il était introduit par la lecture, en début d'après-midi, d'une lettre fictive de la mairie de quartier (Annexe C : Lettre fictive de la mairie de quartier, inductrice du jeu de rôle) invitant les élèves à prendre part à une concertation publique concernant le futur réaménagement de la place sur laquelle est implantée l'école.

Le choix du jeu de rôle a été opéré du fait de l'intérêt de ce dernier pour construire des compétences argumentatives (Chalmeau et al., 2019), comme énoncé dans la dernière partie du cadre théorique. De plus, quatre éléments plus factuels ont contribué au choix et à l'élaboration d'un jeu de rôle, portant sur un projet fictif de réaménagement de la place, comme dispositif pédagogique :

- Premièrement, les élèves ont participé toute l'année, sur les temps de classe de l'enseignante, à des débats philosophiques. Dans ces derniers, une attention particulière est portée à la capacité à produire un discours pour et un discours contre l'affirmation faisant débat. De plus, un outil explicite est fourni aux élèves pour qu'ils apprennent à distinguer et à produire des arguments et des exemples. Ils sont donc amenés à produire d'une part des arguments et des exemples pour, et d'autre part des arguments et exemples contre. Cela est supposé participer à poser les jalons des qualités de citoyens participant au débat démocratique.

- Deuxièmement, les élèves ont été amenés, dans le cadre d'une séquence de course d'orientation, à schématiser la place. Ils sont donc déjà largement familiarisés à ce lieu, à ses infrastructures, à son échelle, à l'implantation de l'école, etc.

- Troisièmement, la place fait actuellement l'objet d'un réaménagement réel, et les élèves en sont informés puisque des affichages publics ont été installés, et qu'il est arrivé aux enseignants et/ou aux parents d'en parler avec certains élèves. Cela a permis à l'enseignante, qui avait le rôle de Maire de quartier, de s'ancrer dans la réalité en introduisant le débat.

- Quatrièmement, la place est l'objet de négociations sur le site de Toulouse Métropole, dans la rubrique "Je participe", qui propose aux toulousains, dans le cadre de concertations

publiques concernant certains quartiers de Toulouse, de donner leurs idées pour l'aménagement de leur quartier, ainsi que de voter pour les propositions qui leur conviennent le plus : "Proposez vos idées, et choisissez les idées qui vous tiennent à cœur pour votre quartier" (Site de la plateforme citoyenne participative de la Mairie de Toulouse et de Toulouse Métropole, consultée en février 2023). Certains arguments avancés par les internautes, comme par exemple le fait que la place soit mal exploitée ou que les infrastructures sportives et de loisir soient insuffisantes, ont permis d'étayer l'aspect conflictuel du débat. Ces arguments étayant plutôt des enjeux sociaux de réaménagement de la place, d'autres arguments étayant les enjeux économiques et environnementaux ont également été proposés. Des recherches sur la plateforme citoyenne participative de la Mairie de Toulouse et de Toulouse Métropole ont ainsi permis de construire des arguments s'axant plutôt sur les enjeux économiques et environnementaux. Ces arguments étaient de diverses natures, et ont été sélectionnés et remaniés avec l'intention qu'ils recouvrent les trois enjeux de l'EDD qui ont fait l'objet des différentes séances pré-débat (enjeu social, économique et environnemental). Avant de choisir des propositions et arguments adaptés à l'âge et au niveau de sensibilisation et de connaissance des élèves, il a fallu collecter et trier ceux trouvés sur divers posts de la plateforme de participation citoyenne. J'ai donc répertorié les propositions, et les ai catégorisées selon l'argument mobilisé pour justifier de la proposition, et donc selon l'enjeu dans lesquels elles s'inscrivaient au regard de l'argument déployé.

Tableau 1 : Récapitulatif des propositions, arguments et enjeux de l'aménagement urbain

Propositions	Enjeu	Argument
<b>Création d'un jardin potager partagé</b>	<b>Environnemental</b>	➤ Maison de quartier, jardin partagé
	<b>Social</b>	➤ Créer du lien social
<b>Création de pistes cyclables</b>	<b>Environnemental</b>	➤ Favoriser les mobilités douces
	<b>Social</b>	➤ Permettre à tous de profiter d'une circulation apaisée
<b>Création d'un parking</b>	<b>Économique</b>	➤ Augmenter la capacité de stationnement pour les clients des commerces alentours.

<b>Installation de nouvelles espèces végétales (arbres fruitiers, fleurs mellifères, etc.) et animales (nichoirs, hôtels à insectes, création d'une mare etc.)</b>	<b>Environnemental</b>	➤ Favoriser la biodiversité
	<b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Permettre à tous de profiter d'espaces extérieurs viables en évitant la surchauffe estivale et en réduisant la présence de nuisibles</li> <li>➤ Permettre à tous de récolter des fruits</li> <li>➤ Éviter la surchauffe estivale</li> </ul>
<b>Installation de bacs à compost et réemploi pour les cultures locales sur la place</b>	<b>Environnemental</b>	➤ Favoriser une gestion locale et circulaire des déchets organiques
<b>Installation de panneaux solaires</b>	<b>Environnemental</b>	➤ Tendre vers un approvisionnement local et circulaire en énergie (panneaux solaires)
	<b>Économique</b> <b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Réduire (à terme) les dépenses publiques en énergie à l'échelle du quartier</li> <li>➤ Promouvoir une économie circulaire</li> </ul>
	<b>Social</b>	➤ Idem cf. enjeux économiques
<b>Installation de récupérateurs d'eau de pluie</b>	<b>Environnemental</b>	➤ Tendre vers un approvisionnement local et circulaire en eau (récupérateurs d'eau de pluie)
	<b>Économique</b>	➤ Réduire les dépenses publiques en eau à l'échelle du quartier
	<b>Social</b>	➤ Idem cf. enjeux économiques
<b>Installation d'une maison de quartier</b>	<b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Créer du lien social</li> <li>➤ Favoriser la tenue de manifestations socio-culturelles</li> <li>➤ Favoriser l'insertion des personnes allophones grâce à des cours de français gratuits</li> <li>➤ Favoriser la réussite scolaire de tous grâce à des ateliers de soutien scolaire gratuits</li> </ul>

<b>Installation d'un city-stade</b>	<b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Créer du lien social</li> <li>➤ Favoriser la pratique sportive de tous, y compris des jeunes</li> <li>➤ Permettre un accès à tous à des équipements sportifs de qualité</li> </ul>
<b>Installation d'une guinguette</b>	<b>Économique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Augmenter la consommation sur place et dans les commerces alentours</li> </ul>
<b>Piétonnisation de la place</b>	<b>Environnemental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Améliorer la qualité de l'air</li> <li>➤ Réduire la pollution sonore</li> <li>➤ Réduire la pollution lumineuse</li> </ul>
	<b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Permettre à tous de profiter d'espaces publics apaisés</li> </ul>

Il ressort de cette catégorisation que les propositions justifiables par des arguments relevant d'un enjeu social sont également souvent justifiables par des arguments relevant d'autres enjeux, environnementaux ou économiques. En revanche, il semble que les arguments environnementaux et économiques soient moins fréquemment compatibles.

Cette interconnexion entre les trois enjeux du DD étant primordiale, j'ai, lors de la construction des projets d'aménagement et des fiches-personnages, essayé de favoriser des propositions relevant de plusieurs enjeux à la fois. Cela avait pour finalité d'être en cohérence avec le contexte réel du DD et avec les séances précédentes, mais avait également la finalité de favoriser une complexité au sein du débat. Les personnages avaient donc chacun un rôle différent (citoyen, bénévole, professionnel, politique) faisant émerger une position différente (intervention en son nom propre, au nom d'un groupe, d'une association ou au nom de la mairie). Tous avaient donc des intérêts et intentions différents, et donc des arguments différents. Dans chacune des 17 cartes-personnages attribuées aux élèves, chaque personnage soutenait plutôt l'un ou l'autre des projets, mais chacune des fiche-personnages présentait des arguments diversifiés, n'allant pas seulement dans le sens de l'enjeu majeur du projet soutenu. De plus, la demande était faite par l'enseignante de dépasser l'argumentaire de son personnage pour que l'aménagement s'ancre dans un projet de développement durable, faisant alors référence aux séances menées précédemment.

Toujours dans l'intention d'éviter un débat pour/contre, la même logique a été adoptée pour la construction lors de la conception des trois projets d'aménagements. Chacun avait une orientation, majorant tantôt l'enjeu social, économique ou environnemental de

l'aménagement de la place. Cependant, chacun proposait des aménagements diversifiés, n'allant pas seulement dans le sens de l'enjeu majeur. Ainsi, les propositions des projets mêlées aux arguments des cartes-personnages permettaient de nombreuses combinaisons pour la construction d'un argumentaire propre.

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des projets d'aménagement proposés

<b>Nom du projet</b>	<b>Propositions du projet</b>	<b>Type d'enjeu majeur</b>
<b>Projet 1</b>	Création d'un parking et d'une guinguette	<i>Enjeu majoritairement économique</i>
<b>Projet 2</b>	Création d'une maison de quartier et d'un city stade	<i>Enjeu majoritairement social</i>
<b>Projet 3</b>	Création de jardins partagés et d'un observatoire de la nature, piétonnisation de la place	<i>Enjeu majoritairement environnemental</i>

Tableau 3 : Tableau récapitulatif des 17 cartes-personnages, regroupées par projet porté

<b>Porteurs du projet 1</b> Création d'un parking et d'une guinguette éphémère	<b>Porteurs du projet 2</b> Création d'une maison de quartier et d'un city stade	<b>Porteurs du projet 3</b> Création de jardins partagés et d'un observatoire de la nature, piétonnisation de la place
<b>Florian Ventout</b> <i>Commerçant et représentant des commerçants du quartier</i>	<b>Pierrette Labbé</b> <i>Assistante sociale à l'association Maison de l'amitié (association de création de lien social)</i>	<b>Martin Jardin</b> <i>Référent local à l'association Partageons les jardins</i>
<b>Jeanne Dissy</b> <i>Habitante du quartier</i>	<b>Myriam Aman</b> <i>Maman de nationalité étrangère</i>	<b>Pierre Apap</b> <i>Parent d'élève et délégué des parents d'élèves</i>
<b>Jean-Yves Méri</b> <i>Conseiller délégué au développement économique du quartier</i>	<b>Léonie Lagrange</b> <i>Conseillère déléguée à la vie sociale et sportive du quartier</i>	<b>Loïc Euwélé</b> <i>Conseiller délégué à l'écologie</i>
<b>Andy Aide</b>	<b>Evan Gogue</b>	<b>Raphaël Almo</b>

<i>Bénévole dans une association d'entraide et de défense des droits des personnes en situation de handicap</i>	Bénévole à l'association Craies Action (association culturelle et de loisirs)	<i>Militant à l'Union internationale pour la conservation de la nature</i>
<b>Micheline Comère</b> <i>Habitante du quartier</i>	<b>Adam Papi</b> <i>Personne âgée habitant le quartier</i>	<b>Joshua Tri</b> <i>Animateur nature</i>
		<b>Jules Pivert</b> <i>Oiseau habitant le quartier</i>
		<b>Érik Kipik</b> <i>Hérisson habitant le quartier</i>

### C. Déroulement du dispositif pédagogique

Concernant le déroulement concret du jeu de rôle, les cartes des personnages ont été distribuées aux élèves de façon aléatoire. Ils disposaient de 15 minutes pour en prendre connaissance et de 10 minutes supplémentaires pour faire un croquis de la façon dont ils s'imaginaient leur personnage, et ce dans le but d'une première appropriation de leur rôle. Ces deux temps étaient ouverts à des questions à l'enseignante sur les cartes : sur tel ou tel mot de lexique, ou sur des précisions concernant les personnages. Puis, les élèves prenaient place et effectuaient un tour de table afin de se présenter. Le débat commençait ensuite. Il prenait appui sur la problématique locale énoncée ci-avant. Ainsi, la consigne formulée aux élèves était de débattre de l'aménagement de la place afin d'aider la Maire de quartier, incarnée par l'enseignante, à prendre sa décision finale. Dans ce débat, chaque projet était supposé être soutenu par 5 élèves, avec 2 cartes bonus au cas où les deux élèves supposés être absents soient finalement présents. Cependant, ce sont finalement 4 élèves qui ont eu une carte soutenant le projet 1, 5 élèves pour le projet 2, et 6 élèves pour le projet 3. L'enseignante avait le rôle de maire. Elle avait également le même rôle que celui qu'elle a habituellement lors des débats cités plus tôt : celui d'une médiatrice, qui pousse les élèves à approfondir leur point de vue, et qui reformule au besoin les propositions sans prendre parti pour autant. Une fois que l'enseignante a lancé le débat en donnant la parole à un premier personnage, la prise de parole devait se faire de la façon la plus autonome possible. En effet, l'enseignante ne donnait la parole que si elle souhaitait entendre quelqu'un qui s'était peu

exprimé, ce qui devait permettre à tous d'être au plus près des conditions réelles d'une concertation publique. Les élèves conservaient leur carte-personnage pendant tout le jeu de rôle, mais l'enseignante se réservait le droit de demander à certains à ou à l'ensemble de la classe de retourner leur carte-personnage afin de s'en détacher, et de se concentrer sur des arguments qui n'étaient pas indiqués sur leur carte.

#### **D. Protocole de recueil de données**

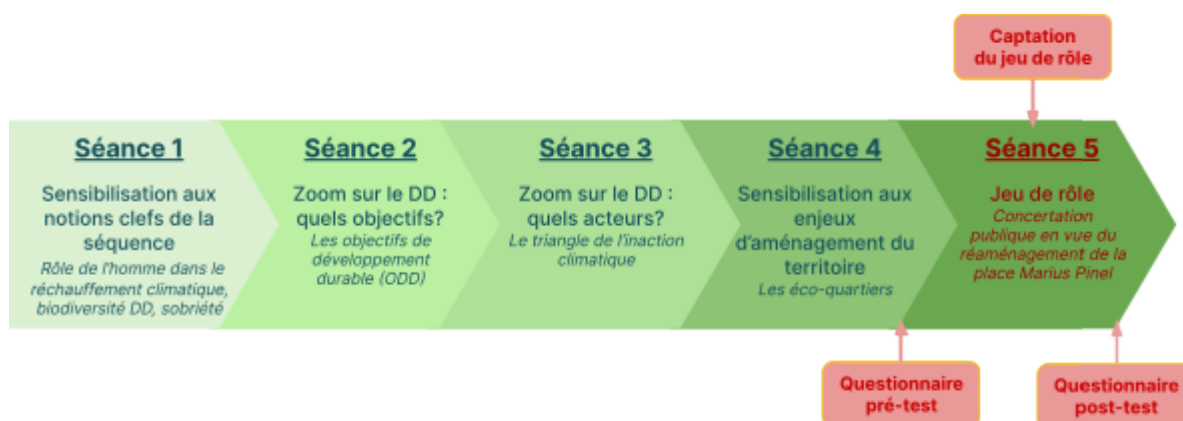
##### *Présentation des deux jeux de données recueillies*

Les données recueillies ont été de deux natures :

- Le premier jeu de données recueillies était de nature audiovisuelle : il s'agissait de la captation du jeu de rôle, et donc du recueil des arguments avancés par les élèves. Ce recueil visait à pouvoir **identifier le type d'argumentation** (utilisation des arguments de sa propre carte-personnage et création de nouveaux arguments) avancé par les élèves. Ce recueil de données a donc pour objectif de répondre aux deux hypothèses de recherche sur le réemploi et l'élaboration de nouveaux arguments au sein du jeu de rôle. Cette captation audiovisuelle s'est faite en séance 5, pendant toute la séance de jeu de rôle, et a duré 36 minutes et 21 secondes au total. L'ensemble du débat est analysé. Cependant, même si les données ont été recueillies par une captation audiovisuelle, elles ont ensuite été retranscrites de façon à pouvoir en étudier différents aspects. La retranscription intégrale de ce jeu de rôle est disponible en annexe (Annexe E : Retranscription intégrale du jeu de rôle (36 min 21 sec)).

- Le deuxième jeu de données qui sera analysé est de nature textuelle, et plus précisément numérale. Il s'agit d'un questionnaire pré- et post-jeu de rôle, visant à **mesurer le pouvoir d'agir des élèves** (Annexe F : Questionnaire pré- et post- jeu de rôle et Tableau 9 : Résultats pré- et post- jeu de rôle du questionnaire sur le pouvoir d'agir au regard des facteurs et items du pouvoir d'agir). Ce recueil de données a donc pour objectif de répondre à l'hypothèse de recherche concernant le développement du pouvoir d'agir pour le climat des élèves. La passation de ce questionnaire s'est faite juste avant et après la séance de jeu de rôle, comme résumé dans le schéma ci-dessous.

Schéma 1 : Résumé du protocole de recueil de données dans la séquence



Ces deux recueils de données sont ceux qui étaient prévus en amont de la séquence. Cependant, plusieurs imprévus m'ont amenée à recueillir également des données de façon plus informelle, en particulier des réflexions d'élèves lors des séances pré-jeu de rôle. Cela sera plus largement détaillé dans l'analyse des résultats, ainsi que dans la discussion. La correspondance entre hypothèses de recherche et type de recueil de données est résumée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Résumé des correspondances entre hypothèses de recherche et type de recueil de données

Question de recherche	Hypothèse de recherche	Protocole de recueil de données	Type de données recueillies
Les élèves vont-ils mobiliser une partie ou l'ensemble des arguments de leur personnage?	<i>La majorité des élèves va mobiliser une partie ou l'ensemble des arguments de la carte-personnage qui lui aura été attribuée.</i>	Captation audiovisuelle du jeu de rôle (36 min 21 sec)	Initialement audiovisuelles, puis retranscrites, donc finalement textuelles (Annexe E - Retranscription intégrale du jeu de rôle (36 min 21 sec))
Les élèves vont-ils élaborer de nouveaux arguments en lien avec la situation de négociation?	<i>La majorité des élèves va élaborer de nouveaux arguments en lien avec la situation de négociation.</i>		
Le jeu de rôle permet-il de développer le sentiment de pouvoir d'agir pour le climat	<i>La situation de jeu de rôle, en ce qu'elle permet à l'élève de se projeter en tant que futur acteur du débat public, en l'occurrence sur des questions de DD, va</i>	Questionnaire sur le pouvoir d'agir (Annexe F : Questionnaire pré- et post- jeu	Textuelles (Tableau 9 : Résultats pré- et post- jeu de rôle du questionnaire



des élèves?	<i>permettre à l'élève de développer son pouvoir d'agir pour le climat.</i>	de rôle)	sur le pouvoir d'agir au regard des facteurs et items du pouvoir d'agir)
-------------	---	----------	--

### *Zoom sur la conception du questionnaire sur le pouvoir d'agir*

La construction du questionnaire visant à mesurer le pouvoir d'agir des élèves a été un obstacle, puisque le pouvoir d'agir et sa mesure relèvent surtout d'un paradigme psycho-sociologique, duquel je ne maîtrise que très peu les codes et concepts convoqués. J'ai donc essayé de croiser différentes sources, et je me suis surtout appuyée sur des recherches sur la mesure du pouvoir d'agir. En effet, Le Bossé, Dufort et Vandette (2004) ont passé en revue les différentes évolutions de la MIPPA, c'est-à-dire la Mesure d'indices psychosociologiques du pouvoir d'agir. Le paradigme auquel ils en sont arrivés est celui décrit par la MIPPA 4, qui retient 3 facteurs "conceptuellement distincts et cohérents avec la littérature sur le sujet" (Le Bossé, Dufort et Vandette, 2004) :

- Le premier facteur concerne **la perception des propensions à l'agir**, décrit par les items "Motivation à agir" (MA), "Contrôle perçu" (CP), "Perception de ses compétences à la participation" (CPA), "Évaluation des bénéfices de l'action collective" (EBAC), "Évaluation des bénéfices de l'action personnelle" (EBAP).
- Le second concerne **la conscience critique**, décrite par les items (CSR) et (CS), qui signifient tous les deux la "Conscience critique".
- Le dernier concerne **le sentiment d'efficacité personnelle**, décrit par un seul item du même nom ("Sentiment d'efficacité personnelle", SEP).

Chacun de ces items est composé de plusieurs affirmations visant à le mesurer. C'est de ces affirmations dont je me suis inspirée pour construire le questionnaire utilisé dans cette étude.

Par la suite, d'autres études ont repris ce MIPPA 4, notamment pour élaborer un Questionnaire sur le pouvoir d'agir (QPA) (Gouédard et Rabardel, 2012). Seulement, ce questionnaire m'ayant paru assez similaire et en partie moins clair, je me suis surtout servie de la catégorisation du MIPPA 4 pour construire mon propre questionnaire.

Dans le cas de cette séquence, la mesure du pouvoir d'agir des élèves ne pouvait se faire que sur du **déclaratif**, puisque ces derniers n'étaient pas observés en action : ni dans leur vie scolaire, ni dans leur vie personnelle. De ce fait, la seule dimension de l'empowerment individuel qui pouvait être mesurée était donc la dimension **intrapersonnelle**, c'est-à-dire celle "relative aux perceptions et aux représentations qui les soutiennent." (Zimmerman,

1995, dans Le Bossé, Dufort et Vandette, 2004). En effet, ni la dimension “relative aux connaissances et aux habiletés développées” (dimension interactionnelle), ni la dimension “relative aux actions de participation réalisées par les personnes” (dimension comportementale) ne peuvent ici être mesurées, puisqu’elles reposent sur des temps qui ne sont pas présents dans cette séquence. De plus, pour le public visé par le questionnaire, c’est-à-dire des élèves-participants ayant seulement 10 à 11 ans, le questionnaire se devait d’être concis, et les affirmations simples et claires. Le tableau ci-dessous résume donc la façon dont j’ai construit ce questionnaire, en m’inspirant de celui de la MIPPA4.

Tableau 5 : Correspondance entre le facteur de pouvoir d’agir, l’item mesuré, la formulation employée dans la MIPPA 4, et l’affirmation utilisée dans mon questionnaire

Facteur	Item	Formulation du MIPPA4 reformulée ou conservée	Affirmation du questionnaire créé
<b>Facteur 1 : Perception des propensions à l’agir</b>	<i>Perception de ses compétences à la participation (CPA)</i>	“Je peux ...”	<u>Affirmation 1</u> : Je peux agir pour le climat.
	<i>Motivation à agir (MA)</i>	“Je veux ...”	<u>Affirmation 3</u> : Je veux agir pour le climat.
	<i>Evaluation des bénéfices de l’action personnelle (EBAP)</i>	“Si je fais ... alors ...” “Faire ... est une bonne façon de ...”	<u>Affirmation 4</u> : Si j’agis, ça servira à quelque chose.
<b>Facteur 2 : Conscience critique</b>	<i>Conscience critique (CS, CSR)</i>	“Sans soutien ... on peut difficilement ...”	<u>Affirmation 5</u> : Sans l’aide des autres, je ne peux pas agir pour le climat.
		“Tant qu’on n’aura pas des lois en faveur ... on n’arrivera pas à ...” “On a besoin de ... pour ...”	<u>Affirmation 6</u> : J’ai besoin des autres pour agir pour le climat.
<b>Facteur 3 : Sentiment d’efficacité personnelle</b>	<i>Sentiment d’efficacité personnelle (SEP)</i>	“Je me sens capable de ...”	<u>Affirmation 2</u> : Je sais comment agir pour le climat.

## E. Méthode d'analyse des résultats

La méthode d'analyse des données est de plusieurs ordres et diffère selon le jeu de données analysé.

- Concernant l'analyse de la retranscription du jeu de rôle, les résultats seront analysés sous trois prismes :
  - D'abord, une analyse sera menée afin de comprendre la dynamique globale lors du jeu de rôle : nombre total de demande de prise par élève, nombre total de prises de parole par élève, ratio entre ces deux totaux, nombre moyen et total de tours de parole (TDP) par élève. Ces données seront analysées dans un tableau construit pour l'occasion et reprenant ces différentes données. Cette analyse sera **quantitative**.
  - Ensuite, il s'agira de savoir si une majorité d'élèves a mobilisé les arguments avancés sur leur carte-personnage. Cette analyse sera de nature **quantitative**. Elle visera à répertorier et classer les arguments mobilisés à partir des cartes-personnages. L'analyse de ces résultats permettra de valider ou d'invalider l'hypothèse de recherche : *“La majorité des élèves va mobiliser une partie ou l'ensemble des arguments de la carte-personnage qui lui aura été attribuée.”*
  - Enfin, il s'agira de savoir si les élèves ont été capables de créer de nouveaux arguments en lien avec la situation de négociation. Cette analyse sera de nature **quantitative** et répertoriera les nouveaux arguments en lien avec la situation de négociation. L'analyse de ces résultats permettra de valider ou d'invalider l'hypothèse de recherche : *“La majorité des élèves va élaborer de nouveaux arguments en lien avec la situation de négociation.”*

Les arguments utilisés par les élèves seront classés grâce au tableau ci-après.

Tableau 6 : Analyse des arguments en lien avec la situation de négociation mobilisés par les élèves, lien avec l'hypothèse de recherche (vierge)

	<b>Hypothèse de recherche :</b> <i>“La majorité des élèves va mobiliser une partie ou l'ensemble des arguments de la carte-personnage qui lui aura été attribuée.”</i>		<b>Hypothèse de recherche :</b> <i>“La majorité des élèves va élaborer de nouveaux arguments en lien avec la situation de négociation.”</i>
--	---	--	--

Nom du personnage	Argument mobilisé à partir de sa propre carte-personnage	Argument mobilisé à partir de la carte-personnage d'un autre élève ou de la description d'un des projets	Nouvel argument
<i>eA-Jean Yves Méri-P1</i>			
<i>eB- Jeanne Dissy-P1</i>			
<i>eK-Andy Aide-P1</i>			
<i>eD-Florian Ventout-P1</i>			
<i>eL-Pierrette Labbé-P2</i>			
<i>eF-Evan Gogue-P2</i>			
<i>eG-Adam Papi-P2</i>			
<i>eH-Myriam Aman-P2</i>			
<i>eI-Léonie Lagrange-P2</i>			
<i>eJ-Raphaël Almo-P3</i>			
<i>eJ-Jules Pivert-P3</i>			
<i>eM-Joshua Tri-P3</i>			
<i>eN-Pierre Apap-P3</i>			
<i>eO-Martin Jardin-P3</i>			
<i>eC-Erik Kipik-P3</i>			
<i>eE-Loïc Euwelvé-P3</i>			
<b>Total des arguments</b>			
<b>Nombre d'élèves concernés</b>			
<b>Ratio nombre d'élèves concernés/ nombre d'élève</b>			

<b>total</b>			
<b>Nombre d'argument moyen/élève</b>			

- Concernant le **questionnaire**, les réponses au questionnaire pré- et post-jeu de rôle seront comparées afin d'en analyser les éventuelles évolutions. Cette analyse sera donc de nature **quantitative**. L'analyse de ces résultats permettra de valider ou d'invalider les hypothèses de recherche *“La situation de jeu de rôle, en ce qu'elle permet à l'élève de se projeter en tant que futur acteur du débat public, en l'occurrence sur des questions de DD, va permettre à l'élève de développer son pouvoir d'agir pour le climat”*.

#### IV. Résultats et analyse

##### A. Analyse de la prise de parole

Pour cette première partie, le tableau ci-dessous vise à analyser les différentes dimensions de la prise de parole lors d'une situation réglée de débat en classe.

Tableau 7 : Nombre de prises de parole, de tours de parole (TDP), de demande de parole et moyennes et médianes par élève ou personnage.

	Total des demande de prise de parole/ élève (main levée)	Total prise de parole*/ perso (+ TDP correspondant)	Ratio demande de parole/ prise de parole* /élève	Nombre de TDP/ perso/ prise de parole*	Moyenn e du nombre de TDP/ élève/ prise de parole*	Total de TDP /élève
eA-Jean Yves Méri-P1	8	1 (112 à 114)	0,125	2	2	2
eB- Jeanne Dissy-P1	5	2 (136 à 140 + 182 à 186)	0,4	3 3	3	7
eK-Andy Aide-P1	17	3 (45 + 142 à 146 + 240)	0,176	1 3 1	1,6	5
eD-Florian Ventout-P1	2	2 (62 + 215 à 225)	1	1 6	3,5	7
eL-Pierrette Labbé-P2	0	0	0	0	0	0
eF-Evan Gogue-P2	16	2 (80 à 92 + 172 à 180)	0,125	7 4	5,5	12
eG-Adam Papi-P2	3	1 (154 à 162)	0,333	5	5	5
eH-Myriam Aman-P2	16	2 (93 à 100 + 227 à 237)	0,125	3 5	4	8
eI-Léonie Lagrange-P2	14	2 (131 à 135 + 187 à 205)	0,143	3 10	6,5	13
eJ-Raphaël Almo-P3	12	1 (207 à 213)	0,167	4	6	12
eJ-Jules Pivert-P3		1 (46 à 60)		8		
eM-Joshua Tri-P3	7	1 (115 à 130)	0,142	7	7	7
eN-Pierre Apap-P3	2	0	0	0	0	0

eO-Martin Jardin-P3	14	<b>2</b> (67 à 77 et 147 à 151)	0,143	5 3	<b>4</b>	<b>8</b>
eC-Erik Kipik-P3	13	<b>1</b> (107 à 111)	0,077	3	<b>3</b>	<b>3</b>
eE-Loïc Euwelve-P3	9	<b>2</b> (101 à 105 + 163 à 165)	0,222	3 3	<b>3</b>	<b>6</b>
Enseignante	<i>nul</i>	<b>99</b>	<i>nul</i>	<i>nul</i>	<i>nul</i>	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>138</b>	<b>23</b>	<i>nul</i>	<i>nul</i>	<i>nul</i>	<b>95</b>
<b>Moyenne</b>	<b>9,2</b>	<b>1,44</b>	<b>0,211</b>	<b>3,61</b>	<i>nul</i>	<b>6,33</b>
<b>Médiane</b>	<b>9</b>	<b>1,5</b>	<i>nul</i>	<i>nul</i>	<i>nul</i>	<b>7</b>

\*Le total des prises de parole/perso est calculé **sans tenir compte des interventions du tour de présentation** ni de celles **relatives à la régulation comportementale**.

Concernant la **prise de parole**, 13 élèves sur 15 ont pris la parole lors du débat. L'un des deux élèves qui ne l'a pas prise ne l'a jamais demandée, l'autre l'a demandée deux fois sans être interrogé. Pour le reste de l'effectif, la plupart des élèves ont pris la parole 1 à 2 fois au total, 1,44 fois en moyenne et 1,5 fois en médiane. Cependant, ces prises de paroles n'étaient pas continues, puisqu'elles étaient soit interrompues, soit relancées. Cela explique qu'il n'y ait eu, au total, que 23 prises de paroles pour 95 tours de paroles. Cela équivaut à une moyenne de 3,61 tours de parole par intervention. Lorsqu'elles étaient interrompues, c'était soit par d'autres élèves qui intervenaient sans être interrogés, soit dans une visée de régulation relative à la gestion de classe, au comportement des élèves. Ces interventions étaient destinées à d'autres élèves que ceux qui avaient la parole, et provenaient soit de l'enseignante, soit d'autres élèves. Ces régulations apparaissent en rouge dans la retranscription du jeu de rôle. Lorsque les prises de paroles s'arrêtaient vite, elles étaient relancées par l'enseignante au moyen de questions visant à approfondir l'argumentation. De nombreuses questions de relance étaient aussi ciblées sur les propositions, ce qui constitue une limite de cette étude et sera approfondi en discussion. Ces relances (pour étayer propositions et arguments) apparaissent en bleu clair dans la retranscription du jeu de rôle. On peut également noter la forte présence de l'enseignante dans la prise de parole : au total, elle est intervenue 99 fois, et a effectué 100 tours de parole. Le débat ayant duré 36 min 21, cela représente en moyenne une intervention toutes les 36 secondes.

Concernant la **demande de prise de parole**, en moyenne, les élèves ont demandé la parole 9,2 fois chacun au cours d'un débat de 36 min 21, ce qui représente en moyenne 1 demande de prise de parole par élève toutes les 4 minutes. La médiane concernant la demande de prise de parole est proche également de ce résultat, puisqu'elle est de 9 demandes de prise de parole par élève. Cependant, ces résultats sont à nuancer avec le fait que certains élèves ont beaucoup demandé la parole (16 ou 17 fois) et d'autres très peu (0 ou 2 fois). De plus, pour 138 demandes de parole, seules 23 interventions (interrompues pour les raisons précitées) ont eu lieu.

Dans l'ensemble, il semble donc que la plupart des élèves aient souhaité intervenir à de nombreuses reprises, mais que cela n'ait pas toujours été possible, soit en raison du nombre de participants au débat; soit en raison des interventions des autres élèves, visant à réguler le débat ou à intervenir sans avoir la parole; soit en raison des nombreuses interventions de l'enseignante, visant à relancer ou à réguler le débat. Ces interventions semblent avoir eu pour effet de couper le cours du débat et donc de faire perdre du temps de dialogue.

## **B. Analyse des arguments mobilisés**

Pour cette seconde partie, le tableau ci-dessous liste les arguments employés par les élèves et en lien avec la situation de négociation, et les classe selon le fondement de leur argumentation : argument mobilisé à partir de sa propre carte-personnage; argument mobilisé à partir de la carte-personnage d'un autre élève ou de la description d'un des projets; nouvel argument. Ces propositions argumentées ont été légèrement reformulées lors de leur retranscription dans ce tableau, mais ni le sens ni le type d'argumentation n'ont été modifiés.

Tableau 6 bis : Analyse des arguments en lien avec la situation de négociation mobilisés par les élèves en lien avec l'hypothèse de recherche (rempli)

	<b>Hypothèse de recherche :</b> <i>“La majorité des élèves va mobiliser une partie ou l'ensemble des arguments de la carte-personnage qui lui aura été attribuée.”</i>		<b>Hypothèse de recherche :</b> <i>“La majorité des élèves va élaborer de nouveaux arguments en lien avec la situation de négociation.”</i>
<b>Nom du</b>	<b>Argument mobilisé à partir de sa propre</b>	<b>Argument mobilisé à partir de la carte-personnage d'un</b>	<b>Nouvel argument</b>



personnage	carte-personnage	autre élève ou de la description d'un des projets	
<i>eA-Jean Yves Mérid-P1</i>		- Mettre un parking pour faciliter la vie des personnes en situation de handicap	
<i>eB- Jeanne Dissy-P1</i>	- Mettre un parking pour que les gens puissent se garer facilement	- Mettre un parking pour que les gens puissent se garer à côté de l'école	
<i>eK-Andy Aide-P1</i>	- Mettre un parking pour augmenter le nombre de places pour les personnes en situation de handicap		- Mettre un parking pour que les personnes en situation de handicap puissent utiliser plus de moyens de transport - Mettre une guinguette car ce sont des bons endroits pour se reposer pour tous les gens en béquilles - Associer l'idée de parking et de maison de quartier pour penser autant à la situation animale (car sans eux on ne peut pas vivre), mais penser aussi aux humains
<i>eD-Florian Ventout-P1</i>	- Plus de places de parking pour que les clients puissent se garer facilement. - Plus de places de parking pour que les clients puissent venir consommer dans les commerces pas loin.	- Mettre des bancs à côté des commerces pour que les clients puissent manger et ensuite venir dans nos commerces.	
<i>eL-Pierrette Labbé-P2</i>			
<i>eF-Evan Gogue-P2</i>		- Remplacer un endroit de la place pour rajouter un City Stade, parce qu'il n'y a pas beaucoup d'endroits où on peut faire du sport. - Mettre un "centre de culture" pour apprendre le français aux étrangers qui ne viennent pas du quartier.	- Améliorer les environs par des choses plus cultivées car c'est un peu triste. - Pas de parking car c'est à côté d'une école, que ça peut être dangereux et que les enfants ne pourront pas très bien jouer. - Pas aménager la place selon le projet 3, car il n'y a pas assez de choses pour s'amuser, pour jouer. - Aménager la place selon le projet 2, puisqu'il a d'un côté des choses pour s'amuser, et d'un autre côté de la verdure, et qu'il y a donc plus de choses à faire.
<i>eG-Adam Papi-P2</i>		- Mettre un city-stade pour faire du sport	
<i>eH-Myriam Aman-P2</i>	- Mettre une maison de quartier pour que mes enfants puissent faire leurs devoirs	- Mettre un endroit extérieur pour pouvoir faire du sport.	- Mettre une guinguette, un city-stade, une mare, des arbres, une maison de quartier

	<p>avec quelqu'un d'autre que nous</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre une maison de quartier pour avoir des cours de français</li> </ul>		<p>un peu plus loin, un parking un peu plus loin, pour que tout le monde soit content.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre une mare pour pouvoir se servir de l'eau pour le potager.</li> </ul>
<b><i>eI-Léonie Lagrange-P2</i></b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre des parkings pour que ce soit plus facile pour trouver une place de parking pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; les personnes âgées</li> <li>&gt; les habitants qui habitent pas loin de l'école</li> <li>&gt; les parents qui viennent chercher leurs enfants</li> </ul> </li> <li>- Mettre un city-stade pour que les enfants puissent s'amuser, et profiter de l'extérieur.</li> <li>- Mettre un city-stade pour les enfants qui n'ont pas un grand jardin</li> <li>- Mettre une mare, avec plein d'arbres, pour les animaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre un jardin pour que les gens qui n'ont pas beaucoup d'argent puissent venir prendre des légumes.</li> </ul>
<b><i>eJ-Raphaël Almo-P3</i></b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre un parking pour permettre aux gens d'aller à l'école, à la maison de quartier ou dans les commerces de proximité.</li> <li>- Mettre un city-stade pour que les enfants puissent jouer.</li> </ul>	
<b><i>eJ-Jules Pivert-P3</i></b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'il y ait moins de voitures car sinon les arbres vont souffrir avec le CO2.</li> </ul>
<b><i>eM-Joshua Tri-P3</i></b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre une mare pour les canards</li> <li>- Faire un jardin partagé pour que tout le monde puisse avoir des légumes.</li> </ul>	
<b><i>eN-Pierre Apap-P3</i></b>			
<b><i>eO-Martin Jardin-P3</i></b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre un jardin partagé, pour aider les animaux pour qu'ils mangent bien.</li> <li>- Je veux mettre des nichoirs et plus d'arbres pour que les animaux aient une maison</li> </ul>	
<b><i>eC-Erik Kipik-P3</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre des endroits à l'abri, "confortables" pour les hérissons, pour ne pas les déranger</li> </ul>		
<b><i>eE-Loïc</i></b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Installer plus de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Par exemple, là il n'y a pas</li> </ul>

<b><i>Euwélé-P3</i></b>		végétation pour le bien-être des animaux. - Mettre un city-stade, pour que les enfants puissent faire du sport.	assez d'arbres pour les piverts, et pas assez de cachettes pour les hérissons. - Végétaliser pour qu'il y ait moins de CO2. - Mettre une mare pour mieux alimenter les arbres - Mettre une mare pour mieux alimenter les canards. - Pas de maison de quartier, ni de parking, parce que ça pollue trop, et c'est pas bien pour la planète.
<b>Total des arguments (44)</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>16</b>
<b>Nombre d'élèves concernés</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>6</b>
<b>Nombre d'argument moyen/élève</b>	<b>1,4</b>	<b>1,9</b>	<b>2,6</b>

La répartition des élèves par type d'argumentation employée est variée, puisque la plupart des élèves ont utilisé plus d'un type d'argumentation. Le tableau ci-dessous comptabilise et classe cette répartition en utilisant les données du tableau ci-dessus. Une majorité d'élèves s'est servi de 2 types d'argumentation différents (7 élèves), suivis de ceux s'étant servis d'un seul type d'argumentation (5 élèves), d'aucun type d'argumentation (2 élèves), et enfin des trois types d'argumentation (1 élève). Le tableau ci-dessous résume ces résultats.

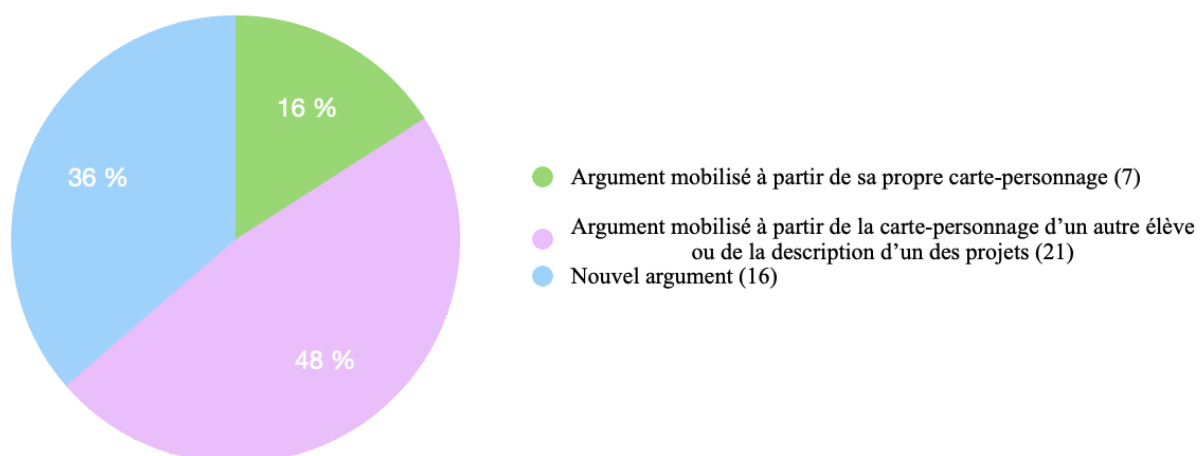
Tableau 8 : Répartition des élèves par type d'argumentation employée

Type(s) d'argumentation	Couleur du codage dans le tableau	Nombre d'élèves concernés	Total des types d'argumentation différents employés	Nombre d'élèves concernés
<i>N'a mobilisé aucun argument puisqu'ils n'a pas pris ou eu la parole</i>		2	<b>0</b>	2
<i>A mobilisé seulement des arguments de sa carte-personnage</i>		1	<b>1</b>	5
<i>A mobilisé seulement des arguments d'une autre carte-personnage ou de la description de l'un des projets</i>		4		
<i>A mobilisé des arguments de sa propre</i>		2	<b>2</b>	7

<i>carte-personnage ainsi que d'une autre carte-personnage ou de la description de l'un des projets</i>				
<i>A mobilisé des arguments d'une autre carte-personnage ou de la description de l'un des projets, et en a créé de nouveaux</i>		4		
<i>A mobilisé des arguments de sa propre carte-personnage et en a créé de nouveaux</i>		1		
<i>A mobilisé des arguments de sa carte-personnage, d'une autre carte-personnage ou de la description de l'un des projets, et en a créé de nouveaux</i>		1	3	1

Concernant la **répartition des arguments**, sur un total de 44 arguments déployés par les élèves au total, 7 arguments des cartes-personnages ont été mobilisés par des élèves dont c'était les arguments, 21 arguments des cartes-personnages ou de l'un des projets ont été mobilisés par des élèves dont ce n'était pas les arguments, et 16 nouveaux arguments ont été créés. Cette répartition est modélisée par le diagramme circulaire ci-dessous. Les arguments employés étaient donc majoritairement déjà présents dans le jeu de rôle (64%), mais de nouveaux arguments ont quand même été créés (36%).

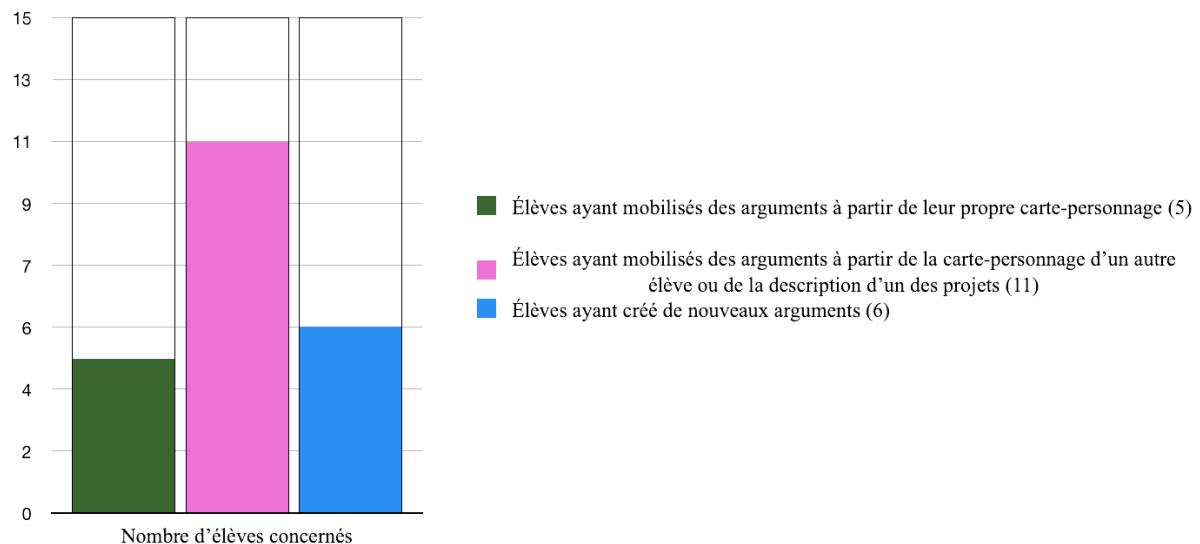
Graphique 1 - Répartition des arguments mobilisés par type d'argumentation



Concernant la **répartition des élèves selon le type d'argumentation mobilisée**, au total, 5 élèves ont mobilisé des arguments de leur propre carte-personnage (seulement ou en plus d'un autre type d'argumentation), 11 élèves ont mobilisé les arguments d'une autre carte-personnage ou de la description de l'un des projets (seulement ou en plus d'un autre

type d'argumentation) et 6 élèves ont créé de nouveaux arguments (seulement ou en plus d'un autre type d'argumentation). Cette répartition est modélisée par le diagramme en barres ci-dessous.

Graphique 2 - Répartition des élèves par type d'argumentation mobilisée



- On remarque que moins de la moitié des élèves (5 sur 15) ont mobilisé un argument de leur carte-personnage. Ainsi, même si, lorsque cela était fait, l'utilisation des arguments était en cohérence, les élèves n'ont, en majorité, pas mobilisé une partie ou l'ensemble des arguments de leur carte-personnage. **Cela invalide donc l'hypothèse de recherche “La majorité des élèves va mobiliser une partie ou l'ensemble des arguments de la carte-personnage qui lui aura été attribuée.”**
- On remarque également que, même si, lorsque cela était fait, la création de nouveaux arguments était en lien avec la situation de négociation, moins de la moitié des élèves ont créé de nouveaux arguments. **Cela invalide donc l'hypothèse de recherche “La majorité des élèves va élaborer de nouveaux arguments en lien avec la situation de négociation.”**
- En revanche, les élèves se sont majoritairement saisis des arguments d'autres cartes-personnages, que ce soit des arguments de personnages portant le même projet qu'eux, ou pas.

### C. Analyse des réponses au questionnaire sur le pouvoir d’agir, pré- et post- jeu de rôle

La dernière partie de cette analyse porte sur les réponses au questionnaire sur le pouvoir d’agir. Le tableau ci-dessous répertorie les différentes dimensions de la prise de parole lors d’une situation réglée de débat en classe.

Tableau 9 : Résultats pré- et post- jeu de rôle du questionnaire sur le pouvoir d’agir au regard des facteurs et items du pouvoir d’agir.

Facteur	Facteur 1 : Perception des propensions à l’agir		Facteur 3 : Sentiment d’efficacité personnelle		Facteur 1 : Perception des propensions à l’agir				Facteur 2 : Conscience critique			
	Item		Item		Item		Item		Item			
	<i>Perception de ses compétences à la participation (CPA)</i>		<i>Sentiment d’efficacité personnelle (SEP)</i>		<i>Motivation à agir (MA)</i>		<i>Evaluation des bénéfices de l’action personnelle (EBAP)</i>		<i>Conscience critique (CS, CSR)</i>			
Affirmation	1. Je peux agir pour le climat.		2. Je sais comment agir pour le climat.		3. Je veux agir pour le climat.		4. Si j’agis, ça servira à quelque chose.		5. Sans l’aide des autres, je ne peux pas agir pour le climat.		6. J’ai besoin des autres pour agir pour le climat.	
	Pré-JDR	Post-JDR	Pré-JDR	Post-JDR	Pré-JDR	Post-JDR	Pré-JDR	Post-JDR	Pré-JDR	Post-JDR	Pré-JDR	Post-JDR
A	9	9	10	10	8	8	10	7	4	5	5	3
B	3	6	7	10	10	7	1	3	10	7	10	10
C	5	10	8	5	9	8	7	5	10	7	9	9
D	10	10	10	10	10	8	10	8	1	6	1	6,5
E	9	9	7	8	9	10	6	6	10	9	9	10
F	7	7	5	6	8	8	6	5	9	7	10	10
G	8	10	9	5	10	7	9	5	10	7	5	5
H	9	10	10	8	10	9	10	10	3	5	10	7
I	10	10	7	10	4	10	2	7	1	10	10	1
J	4	8	7	7	5	6	3	5	8	7	9	10
K	9	8	6	7	6	6	3,5	4	3,5	6,5	10	10
L	10	10	5	5	6	10	10	8	9	6	10	4

<b>M</b>	10	10	5	10	10	10	10	10	10	4	6	1	4
<b>N</b>	10	10	10	10	7	5	5	1	1	1	1	1	1
<b>O</b>	9	8	5	8	6	7	3	3	8	7	7	7	7
<b>Moyen -ne</b>	<b>8,13</b>	<b>9</b>	<b>7,4</b>	<b>7,93</b>	<b>7,86</b>	<b>7,93</b>	<b>6,36</b>	<b>5,8</b>	<b>6,1</b>	<b>6,43</b>	<b>7,13</b>	<b>6,5</b>	<b>6,5</b>
<b>Écart</b>	<b>0,86</b>		<b>0,53</b>		<b>0,06</b>		<b>-0,56</b>		<b>0,33</b>		<b>-0,63</b>		

Pour commencer, il faut mentionner que les passations des questionnaires pré et post jeu de rôle se sont tenues à un jour d'intervalle. Dans les résultats, on constate que 4 des 6 affirmations mesurées ont observé une progression entre l'avant et l'après jeu de rôle. Il s'agit d'affirmations relevant de l'ensemble des facteurs et items de la mesure du pouvoir d'agir, comme expliqué dans la partie abordant l'élaboration du questionnaire. Cette évolution est cependant assez faible, puisqu'elle est toujours inférieure à un point. De plus, il semble difficile de s'en tenir à cette progression puisqu'on remarque une grande variabilité des résultats entre l'avant et l'après jeu de rôle pour un même élève : certains font des bonds de 1 à 10, 5 à 10, de 3 à 6, etc. Il en est de même pour les affirmations ayant observé une baisse : pour certains élèves, la réponse aux affirmations passe de 10 à 1, de 9 à 5, de 5 à 1, etc. Malgré la tendance générale à la progression, qui irait dans le sens de la validation de l'hypothèse selon laquelle les élèves ont gagné en pouvoir d'agir, les résultats ne semblent donc pas fiables, puisqu'assez peu nuancés, et surtout, mesurant de grands bonds entre pré- et post- jeu de rôle. Des raisons potentielles de la faible cohérence de ces résultats seront avancées dans la partie discussion. **Au demeurant, cela semble donc invalider la mesure de l'hypothèse de recherche “La situation de jeu de rôle, en ce qu'elle permet à l'élève de se projeter en tant que futur acteur du débat public, en l'occurrence sur des questions de DD, va permettre à l'élève de développer son pouvoir d'agir pour le climat.”**

#### **D. Données observées en dehors du recueil de données**

Dans cette dernière partie seront abordés les résultats obtenus lors des séances précédant le jeu de rôle. Ces dernières n'ont pas fait l'objet d'un recueil de données à proprement parler, mais elles apportent quand même des données sur la façon dont les élèves ont commencé à se positionner ou du moins à se questionner face au problème complexe que constitue l'EDD. Ces données, consistant majoritairement en des citations de paroles d'élèves écrites au détour d'une séance, m'ont ainsi permis d'avoir un premier aperçu des réactions

des élèves, de leur niveau de compréhension et de leur implication. C’est ces données que je vais maintenant présenter, puis elles seront discutées dans la partie discussion.

Trois exemples sont ici retenus, reflétant chacun une des séances préalables au jeu de rôle :

- Lors de la séance sur **les acteurs du DD**, et en particulier lorsque nous abordions le triangle de l’inaction climatique, une élève a indiqué que “si les autres [sommets du triangle, donc les entreprises et l’État] n’agissent pas, alors je ne vois pas pourquoi j’agis”. Elle a également dit, lors de la mention des éco-gestes, qu’elle ne voyait pas “pourquoi il faudrait agir si les autres [citoyens] n’agissent pas”.
- Lors de la séance sur **les enjeux du DD**, un élève a affirmé que “Ce schéma [de DD plutôt faible, avec les 3 enjeux à égale importance], ne pouvait pas fonctionner”, car les différentes parties avaient des intérêts antagonistes. En effet, il a précisé que les enjeux économiques et environnementaux lui semblaient contradictoires parce que “l’économie veut qu’on produise plus, alors que pour l’écologie il faudrait produire moins”.
- Enfin, lors de la séance sur les **objectifs du développement durable (ODD)**, un élève semblait interrogatif. Il a d’abord demandé si ces ODD étaient “utiles”, si “ça marchait”. L’enseignante lui a répondu, de la façon la plus neutre possible, que ces engagements n’étaient pas toujours respectés, et que cela participait à la crise climatique actuelle. Il a alors demandé “pourquoi les Etats ont créé et signé des ODD s’ils ne les respectent pas?”, ce qui a permis à l’enseignante d’aborder la condamnation de l’Etat français pour ne pas avoir tenu les engagements de l’Accord de Paris pour limiter le réchauffement climatique.

### E. Synthèse des résultats et réponses aux hypothèses de recherche

L’ensemble des résultats obtenus dans cette recherche sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10 : Synthèse des résultats et réponses aux hypothèses de recherche

Hypothèse de recherche	Résultats	Conclusion
<i>La majorité des élèves va mobiliser une partie ou l’ensemble des arguments de la carte-personnage qui lui aura été attribuée.</i>	33% ont réussi, 67% n’ont pas réussi	<b>Hypothèse invalidée</b>



<i>La majorité des élèves va élaborer de nouveaux arguments en lien avec la situation de négociation.</i>	40% ont réussi, 60% n'ont pas réussi	<b>Hypothèse invalidée</b>
<i>La situation de jeu de rôle, en ce qu'elle permet à l'élève de se projeter en tant que futur acteur du débat public, en l'occurrence sur des questions de DD, va permettre à l'élève de développer son pouvoir d'agir pour le climat.</i>	Recueil de données faussé, peu cohérent	<b>Mesure de l'hypothèse invalidée, pas de résultats</b>

Maintenant que le constat est fait qu'aucune des hypothèses n'a été validée, nous allons discuter de ces résultats afin de donner des pistes de réponses concernant la cause de ces résultats. D'abord seront traités les apports au regard des hypothèses et du cadre théorique, où un retour critique sera effectué sur la méthodologie, et où des hypothèses d'amélioration seront évoquées. Puis seront abordés les apports de cette recherche pour l'enseignante, sur le plan professionnel.

## V. Discussion

### A. Apports au regard des hypothèses et du cadre théorique, lien avec un retour critique sur la méthodologie et hypothèses d'amélioration

Les résultats ont montré que les hypothèses de recherche concernant le fait de développer une argumentation dans le cadre du jeu de rôle n'ont pas été validées, mais que dans le même temps, des retours très constructifs ont jailli lors de temps plus informels. Cela semble révéler plusieurs choses :

- Tout d'abord, le fait que ni la séquence proposée, ni la tâche finale du jeu de rôle, **ne s'ancrent vraiment dans une EDD durable forte**, comme définie par Lange (2019, 2021), et qui aurait permis aux élèves de devenir acteurs du débat et de développer une pensée plus complexe.
- Également, le fait que le dispositif de jeu de rôle en lui-même puisse être finalement limité, du moins dans la façon de laquelle il a été mené, puisque le grand nombre de propositions et arguments fournis aux élèves ont semblé avoir le **contre-effet de limiter leur capacité d'argumentation**, et que j'ai beaucoup occupé l'espace de parole, ce qui a peut-être contribué à développer un fort biais de **désirabilité sociale**.
- Mais aussi, le fait que des **temps de débat plus informels**, dans lesquels les élèves sont justement plus acteurs, par exemple lors de modalités de débat et non de jeu de rôle, a permis de **faire émerger les prémices d'une éducation au politique** (Barthes, Sauvé et Torterat, 2022).

C'est ce plan qui sera donc employé ici pour détailler les apports de cette étude au regard du cadre théorique et des hypothèses, et par là même faire un retour critique sur la méthodologie et proposer quelques hypothèses d'amélioration.

#### *La séquence : EDD faible ou forte?*

La séquence proposée a été construite au regard d'objectifs initiaux forts, et d'une volonté de posture horizontale, dans laquelle les élèves seraient acteurs de leurs apprentissages. L'idée du jeu de rôle est née de cette volonté, et des articles de recherche étayant cette idée. L'intention était que les élèves ne restent pas dans le métier d'élève, mais le transcendent pour accéder plutôt à une posture de citoyen, et même d'éco-citoyens, aptes à développer une argumentation critique et porteuse de valeurs au sein du débat. Cependant, les résultats obtenus semblent prouver le contraire. Plusieurs pistes d'explication sont à retenir :

- Tout d'abord, une explication qui provient de **l'adaptation de la séquence au public** : les pré-requis (disciplinaires et transversaux) étaient trop élevés pour une majeure

partie des élèves. En effet, un court recueil de conceptions initiales en début de séquence m'a obligée à repenser la séquence afin d'y inclure de plus nombreuses séances "généralistes", de sensibilisation à l'EDD dans son ensemble.

Cela m'a permis de comprendre plusieurs choses :

- Tout d'abord, le niveau de connaissances à propos du DD était dans l'ensemble assez peu élevé. Les élèves peinaient à expliquer (à l'écrit comme à l'oral) ce qu'était le réchauffement climatique, les conséquences que pourraient avoir ce dernier, et surtout le rôle de l'homme dans ce paradigme, et ce même de façon schématique ou raccourcie.
- En plus de ces jalons limités, les élèves avaient dans l'ensemble déjà commencé à construire une vision du développement durable plutôt faible. En effet, leur analyse du problème et leurs propositions d'actions s'arrêtaient souvent à des éco-gestes (trier ses déchets, moins utiliser la voiture, etc.). Ils avaient donc une connaissance assez limitée de ce qu'ils pouvaient faire, voire pensaient qu'ils ne pouvaient rien faire. Cette conception est plutôt celle d'un DD faible, dans lequel la position majoritaire est celle d'une atténuation de la situation grâce à des techno-ingénieries ou des éco-gestes (Lange, 2021). C'est donc aux jalons de la position majoritaire, c'est-à-dire d'une pensée magique à tendance techno-solutionniste que je me suis confrontée.
- Enfin, les prérequis manquants étaient également des prérequis transversaux, puisque l'AESH d'un élève de la classe, qui suit cette classe depuis plusieurs années, m'a indiqué qu'il était rare que les élèves soient en posture de recherche, et rare également qu'ils prennent part à des débats dans lesquels ils sont amenés à construire leur propre argumentation.

Une **première piste d'amélioration** serait donc de proposer une séquence qui prenne plus en considération les conceptions initiales des élèves, et ce afin de les identifier mais aussi, si besoin, de les décomposer, les analyser ensemble pour pouvoir les déconstruire progressivement. Pour rappel, l'EDD est fréquemment abordée dans une conception plutôt faible. Il est donc nécessaire, surtout avec des CM2, qui ont a priori déjà abordé cette notion à l'école, de le prendre en compte afin d'y remédier.

- Ensuite, une explication qui provient de l'**élaboration même de la séquence**, car même si mes intentions étaient à l'opposé de cela, je réalise avec du recul que la

séquence proposée s'ancre plutôt dans une EDD faible. Cela me semble explicable par plusieurs points :

- D'abord, par le fait que je l'ai conçue à l'aide de ressources officielles, en l'inscrivant dans le curriculum officiel de l'EDD, qui tend largement vers une EDD faible (Barthes et Alpe, 2013). J'avais pourtant conscience du fait que la création de dispositifs pédagogiques est souvent limitée par l'absence de réflexion épistémologique (Barthes, 2017), et que cela peut avoir pour conséquence de créer des dispositifs relayant une EDD (et donc une soutenabilité) plutôt faible. Le consensus social que représente le DD faible et la fausse solution que constituerait une atténuation du système techno-productiviste avait pourtant fait partie de mes lectures dès l'élaboration du cadre théorique. En effet, Barthes et Alpe (2014) évoquaient déjà que les "acteurs [de l'EDD], pris dans des dynamiques d'innovation et portés par un apparent consensus social, tendent à **oublier d'en comprendre ses prolongements sociétaux**". C'est donc l'écueil principal que je reprochais à l'EDD (celui d'être plutôt faible) dans lequel je suis tombée, et ce alors même que je soutiens une conception émancipatrice de l'éducation pour une transformation sociétale.

Je fais donc l'hypothèse qu'en continuant à me former sur la question, en resserrant les attentes et objectifs de séquences, et en laissant plus d'espace aux élèves lors des temps de débat, je serai plus à même de penser des dispositifs pertinents pour porter une EDD forte.

- Ensuite, je pense avoir ressenti une forme de pression du fait d'enseigner le DD, et d'avoir souhaité le faire d'une façon pas ou peu détaillée dans les textes de cadrage officiels. Effectivement, "L'injonction d'EDD soumet la sphère éducative à une demande sociétale externe, forte et politique, de transformation alors qu'elle est déjà fragilisée par une crise interne de finalité et de légitimité" (Lange, 2014). En effet, comment enseigner de façon forte une QShV (Legardez, Cadet-Mieze et Jeziorski, 2022) comme le développement durable, et donc tendre vers la finalité d'une transformation sociétale, lorsque la finalité majoritairement partagée est une simple atténuation? Cela renvoie directement à la sensation de grand écart abordée en introduction, entre engagement écologique et politique personnel et institution scolaire.

- Également, j'ai constaté de plein fouet que la pensée complexe et systémique sur laquelle repose le paradigme de l'EDD ne peut être entièrement abordée en une seule séquence. J'en avais conscience, mais le fait de le constater en action m'a permis de comprendre le fait que ce type d'enseignement soit à percevoir sur le temps long, par exemple dans une logique de projet d'école. Ainsi, une limite qui ressort clairement de la construction de cette séquence est le fait qu'elle soit en quelque sorte décrochée, ou du moins pas ancrée dans un apprentissage sur le long terme, par exemple dans une logique de projet porté par les élèves, ce qui irait plus dans le sens d'une EDD forte.

Une **seconde piste d'amélioration** serait donc de proposer, tout au long de l'année, des séquences d'EDD aux élèves, aux objectifs plus clairs car plus concis, et aux modalités de travail plus adaptées (temps de recherche plus importants, temps de débat plus importants également). L'hypothèse est que cela permettrait aux élèves de mieux maîtriser les fondements de l'argumentation relative aux concepts d'EDD, et donc d'être plus en mesure d'intervenir pendant les temps de débat, que ce soit en tant qu'élèves, ou, plus tard, en tant que citoyen.

#### *Le dispositif du jeu de rôle : biais et améliorations possibles*

Pendant le jeu de rôle, les résultats ont montré que les élèves ont plus utilisé des arguments déjà présents dans le dispositif (celle de leur propre carte-personnage, d'autres cartes-personnages ou d'un des projets proposés) que construit leur propre argumentation. Ainsi, on peut imaginer que le nombre d'arguments proposés était trop élevé, et que ce trop grand nombre de ressources associé au peu de connaissances qu'avaient jusqu'alors construit les élèves sur la question du DD les a enfermés au lieu de leur permettre de développer une argumentation propre.

De plus, le dispositif du jeu de rôle s'est avéré construit autour de propositions (d'exemples) autant que d'arguments : en effet, les cartes-personnages étaient construites sur le modèle "*Je souhaite ...*", souvent complété par un "*à cause de ...*" ou "*pour ...*", mais pas systématiquement. De plus, lors du jeu de rôle, j'ai parfois relancé avec des questions comme "*Comment souhaites-tu aménager la place?*", au détriment de questions comme "*Qu'est-ce qui te fait dire ça? Peux-tu argumenter?*". Aussi, les fois où j'ai effectué des relances axées sur l'élaboration d'une argumentation, ces relances étaient plutôt destinées aux élèves les plus à l'aise dans l'argumentation, et pas à ceux qui avaient tendance à en rester au stade d'exemple, mesurant la trop grande marche à franchir pour eux. Ainsi, le dispositif

pédagogique mis en place n'a pas permis à tous les élèves de construire des compétences argumentatives en lien avec la situation de négociation, et les élèves qui ont pu en construire sont majoritairement des élèves plus à l'aise avec les connaissances disciplinaires et transversales convoquées. Dans cette séance en particulier, les prérequis sont donc également à adapter.

Enfin, dans le jeu de rôle, j'ai aussi remarqué de la part des élèves une forte volonté d'avoir la "bonne" réponse, de se conformer à mes exigences. Ce biais de **désirabilité sociale** n'est pas propre à cette étude : en effet, tout comme dans les enquêtes de santé, le biais de désirabilité sociale peut être défini comme "la tendance qu'ont les individus à vouloir se présenter sous un jour favorable (Hays, 1989) et à ne pas reporter des informations qui les feraient mal voir (Fisher, 1993)" (*Désirabilité sociale dans les enquêtes de santé*, s. d.). Ici appliqué à l'éducation, ce biais se joue entre enseignante et élèves, et explique que les élèves aient essayé de donner des réponses qu'ils pensaient en cohérence avec ce que je voulais entendre. Pour aller plus loin, dans la mesure où la désirabilité sociale "reflète la connaissance que l'on a des affects que peut susciter une personne ou des satisfactions que peut apporter cette personne aux principales motivations d'autrui" (Dubois, 2005, citée dans Desombre, 2014), il semble cohérent que les élèves aient essayé d'aller dans le sens des arguments déjà présents, soit dans les cartes-personnages, soit dans les propositions de projets. De plus, et comme mentionné dans les résultats, ma forte présence dans le débat (99 interventions au total, soit une intervention toutes les 35 secondes en moyenne) a sans doute incité les élèves à reprendre mes paroles plus qu'à développer une pensée propre. Cette limite dans la capacité des élèves à oser développer leur propre argumentation peut également provenir du fait que j'ai eu un rôle actif lors du dispositif pédagogique (celui de maire, qui plus est), mais aussi du fait que certaines de mes interventions, ou certaines des interventions des élèves avaient une formulation comportementaliste (selon Barthes, 2017) et donc normative. Ces interventions ont été mises en évidence en bleu foncé dans l'Annexe E - Retranscription intégrale du jeu de rôle (36 min 21 sec). En effet, j'ai pu dire des choses comme "Très intéressant" (TDP 53) lorsqu'un élève a formulé la volonté qu'il "y ait moins de voitures car sinon les arbres vont souffrir avec le CO2" (TDP 52). De même, un élève a mentionné le fait qu'il ne veuille "pas installer [...] de parking", parce qu'il trouvait que ça "polluait trop", et que "c'est pas bien pour la planète" (TDP 167). Ces deux interventions reflètent bien une volonté de donner la "bonne" réponse, comme s'il y avait une binarité (bien/mal) dans l'argumentation et les propositions, alors que l'un des enjeux de la séquence était de faire comprendre aux élèves les intrications permanentes des différents enjeux. Cela

dénote donc d'un positionnement plutôt normatif, qui va à l'encontre d'une EDD forte (Lange, 2021). J'ai également mentionné le fait que "ça m'intéresse" (TDP 145) lorsqu'un élève a proposé un compromis entre les différents projets, et ce alors que le compromis avait pour visée de mettre les trois enjeux (économique, social et environnemental) sur le même plan, ce qui va pourtant à l'encontre d'une soutenabilité forte (Lange, 2021). J'ai enfin entendu des élèves formuler des approbations ou des désapprobations de certains schémas, comme par exemple le fait de qualifier le projet n°3 de "très bien" (TDP 176), alors que l'élève poursuit en en donnant ce qu'il voit comme des limites ("il n'y a pas trop de choses pour s'amuser, je trouve. On ne peut pas beaucoup jouer.", toujours TDP 176).

Je pense donc que ma posture (à la fois maire, à la fois médiatrice du débat) m'a en partie empêchée de me concentrer sur les objectifs de la séance, et sur une régulation qui soit porteuse pour le débat. L'hypothèse d'amélioration de cette limite pourrait donc être de proposer un débat réglé plutôt qu'un jeu de rôle, ou du moins d'essayer de moins occuper l'espace de parole dans le débat. C'est par exemple le cas dans la méthodologie de débat développée par Lipman : celle des communautés de recherche philosophique (CRP). Comme expliqué par Connac (2020), dans ces dernières, la posture de l'enseignant est celle d'un animateur qui poursuit un but plus méthodologique qu'axiologique, puisque ses interventions doivent "permettre aux enfants une clarification du sens des choses, [...] [et] provoquer chez eux un nouvel élan vers la critique [et] le raisonnement cohérent" (Connac, 2001). Cette hypothèse de retenir un débat philosophique plutôt que, ou en complément d'un jeu de rôle, semble d'ailleurs étayée par le principe de l'élaboration de communautés de recherche philosophique (CRP). En effet, le principe de ce dernier "n'est pas seulement d'être ouvert à une juxtaposition d'idées, mais de tenter d'en comprendre les logiques pour repenser ses propres croyances." (Connac, 2020). En effet, cette finalité de déconstruction semble être, au vu de ces premiers retours critiques et de la pensée majoritaire d'une EDD faible, un jalon non négociable à la construction d'une transformation sociétale.

#### *Les temps de débat plus informels : prémices d'éducation au politique*

Concernant les temps de débat plus informels, les éléments discutés ici sont ceux qui ont été abordés dans la partie résultats, en tant que données observées en dehors du recueil de données. Trois exemples seront donc rappelés et discutés au regard de la recherche : l'exemple intervenu lors de la séance concernant les enjeux du DD, celui intervenu lors de la séance sur les ODD, et enfin celui intervenu lors de la séance sur les acteurs du DD.

Pour rappel, lors de la première séance, qui portait notamment sur les **trois enjeux du DD** (économique, social et écologique), un élève a affirmé que “Ce schéma [de DD plutôt faible, avec les 3 enjeux à égale importance], ne pouvait pas fonctionner”, car les différentes parties avaient des intérêts antagonistes. Il a précisé que les enjeux économiques et environnementaux lui semblaient contradictoires parce que “l’économie veut qu’on produise plus, alors que pour l’écologie il faudrait produire moins”. Lors de la seconde séance, qui portait plutôt sur les objectifs de développement durable (ODD), un élève a mis en avant la contradiction entre la signature des ODD par plusieurs Etats, et le fait que ces Etats ne respectent pas toujours ces accords ni les objectifs qui en découlent. Ces deux exemples semblent aller dans le sens du développement d’une pensée critique dans le cadre d’une éducation au politique (Barthes, 2022). En effet, cela semble montrer les prémices d’une remise en question plus générale du système politique et économique en place.

Lors de la troisième séance, qui portait quant à elle sur les acteurs du développement durable, et en particulier au moment d’aborder le triangle de l’inaction climatique, une élève a mis en avant une sensation d’injustice si elle était amenée à agir et que les autres (Etat, entreprise et autres citoyens) n’agissaient pas également. Elle a notamment cité l’exemple d’un écogeste souvent mentionné à l’école : celui de trier ses déchets, en disant qu’elle ne voyait pas pourquoi elle le ferait si elle était seule à agir. Cela semble aller dans le sens de la promotion de ce qui est décrit par Lange (2021) comme une durabilité forte, puisque le fait de dépasser la promotion des éco-gestes permet de dépasser une vision dans laquelle la solution proposée serait l’atténuation de la situation. Cela semble ouvrir la porte à d’autres solutions, comme par exemple celle d’une transformation sociétale.

Enfin, concernant les résultats obtenus pour la mesure du pouvoir d’agir, une conversation avec les élèves sur la faible cohérence de leurs réponses m’a permis de comprendre que ces derniers n’arrivaient pas à fixer leur positionnement face aux affirmations. Cela a sans doute été renforcé par le fait que les réponses au questionnaire aillent de 1 à 10, alors qu’elles ne vont, par exemple dans le MIPPA4, que de 1 à 4.

Maintenant que ces résultats ont été abordés sur un plan critique et à la lumière du cadre théorique, nous allons maintenant nous tourner vers ce que cette recherche apporte sur le plan professionnel.



## **B. Apports sur le plan professionnel**

Les apports de cette recherche sur le plan professionnel ont déjà été abordés dans la partie précédente, puisque les limites de cette recherche m'ont permis de tirer des conclusions sur l'enseignante que je souhaite être. Cependant, je vais ici synthétiser les points saillants des conclusions que je tire pour mon enseignement : d'une part, le lien entre posture enseignante, posture des élèves, stress et climat de classe, et d'autre part, le renouvellement de mon intérêt pour le développement des compétences psychosociales et l'enseignement transdisciplinaire.

### *Liens entre posture enseignante, posture des élèves, stress et climat de classe*

Cette recherche m'aura permis de comprendre et de confronter que dans l'enseignement, tout comme dans la lutte contre le réchauffement climatique, les bonnes intentions ne suffisent pas. En effet, cette année, j'ai souvent essayé de créer l'espace nécessaire pour que les élèves puissent s'exprimer et développer une pensée propre et donc émancipatrice. Par exemple par l'organisation de débats philosophiques, ou encore en réfléchissant et en mettant en œuvre une didactique de l'histoire fondée sur des situations-problèmes. Ces temps de recherche et de réflexion, déclinés sous plusieurs modalités (travail individuel, en binômes, en petits groupes ou en groupe-classe) m'ont permis de constater, toute l'année, que les élèves s'épanouissent lorsque la pédagogie est active. J'ai aussi constaté que, dans ces temps, je trouvais mieux ma place en tant qu'enseignante, puisque j'avais l'impression de considérer les élèves comme ce qu'ils sont : des êtres en pleine construction psychologique et axiologique, en demande de repères et d'un cadre bienveillant, mais aussi des êtres pensants, tous différents, et demandeurs d'être entendus et valorisés dans l'élaboration de leur réflexion. C'est d'ailleurs quelque chose que j'ai remarqué, à petite échelle, lors du jeu de rôle : les demandes de prise de parole étaient nombreuses, et toutes les interactions des élèves, même lorsqu'ils se parlaient alors qu'un autre élève parlait, ou qu'ils débattaient pour savoir qui devrait prendre la parole, étaient en lien avec le jeu de rôle, au contraire d'autres moments de vie de classe. Cela semble, malgré toutes les limites énoncées précédemment, attester d'une forte motivation des élèves à être acteurs de ce dispositif.

Cependant, le stress, la peur de mal faire, la fatigue de la gestion de classe et bien d'autres facteurs ont parfois tendance à me couper de cette posture, me faisant alors plutôt tendre vers une pédagogie transmissive. C'est une dimension de mon enseignement à laquelle je sais que je souhaite rester attentive, puisque, malgré les valeurs que je souhaite porter et véhiculer au

sein de l'école et pour les futurs citoyens de la société de demain, j'ai l'impression de ne pas toujours réussir à les incarner en action. La remise en question et la réflexivité me semblent ainsi être les seuls moyens de porter une éducation porteuse de valeurs et émancipatrice. Ce mémoire a donc réactualisé en moi l'envie d'un enseignement encore plus explicite, d'une pédagogie encore plus active, permettant ainsi de développer l'autonomie et les compétences de pensée critique des élèves.

### *Développement des compétences psychosociales, premiers apports et limites d'un enseignement transdisciplinaire*

Cette recherche m'aura également permis de toucher du doigt l'hypothèse de Fanchini (2016) postulant que l'acquisition des compétences scolaires des élèves repose entre autres sur l'acquisition de compétences psycho-sociales. En effet, lors du jeu de rôle, il m'a semblé que les élèves qui avaient réussi à créer leurs propres arguments étaient également ceux qui, tout au long de l'année, avaient eu plus de facilités à se concentrer quand c'était nécessaire, à attendre que l'autre ait fini pour prendre la parole, à communiquer ou encore à gérer leur émotions. Bien sûr, ce n'est pas binaire, et il ne s'agit que de suppositions et de constats : il n'est pas prouvé que ces différents éléments soient corrélés. Cependant, le travail sur les compétences psychosociales me semble primordial et restera un axe majeur de mon enseignement.

De plus, le fait que la séquence créée pour cette recherche ait été inter- voire transdisciplinaire m'aura permis d'en saisir certains bénéfices et certaines limites. Les bénéfices sont notamment que les élèves sont amenés à faire des liens entre les apprentissages, à réfléchir au sens de ce qu'ils apprennent, donc tout particulièrement à développer une posture réflexive, ce qui m'intéresse énormément. Cependant, dans le cadre d'un enseignement en EDD, le contexte de l'urgence climatique et l'éco-anxiété pourraient m'amener à être un peu présomptueuse, et à proposer des séquences inadaptées au public en ce sens qu'elles brûleraient de nombreuses étapes nécessaires, c'est donc quelque chose à quoi je dois rester attentive. De plus, l'entrée dans le métier est progressive, et j'en suis encore aux prémices de la didactique de nombreuses disciplines. Cela renforce donc ma volonté de continuer à me former tout au long de ma carrière, notamment sur des thèmes comme la didactique du débat, de l'oral ou encore des QSV et éducation à. Cependant, cela m'incite également à rester attentive aux objectifs proposés lors de ces séquences. En effet, si les objectifs sont trop nombreux ou trop loin de la zone proximale de développement des élèves, cette démarche sera contre productive pour tout le monde.

## V. Conclusion

Cette recherche semble montrer que la modalité du jeu de rôle ne suffit pas à mobiliser des arguments préexistants ou à en créer de nouveaux dans le cadre d'une situation de négociation. En effet, les prérequis (disciplinaires et transversaux) à la séquence proposée en amont du jeu de rôle, le contenu de la séquence et la posture de l'enseignante sont des variables qui semblent avoir eu une grande influence sur les capacités argumentatives des élèves. De plus, le trop grand nombre d'arguments proposés a pu avoir un effet contre-productif sur les capacités des élèves à créer leurs propres arguments. Enfin, d'autres modalités de débat (comme le débat philosophique d'orientation Lipman, qui vise à développer une "communauté de recherche"), doivent être envisagées comme modalités plus pertinentes pour développer la pensée émancipatrice des élèves.

Au demeurant, la modalité du jeu de rôle aura quand même permis à un petit groupe d'élèves de vivre une simulation de situation de négociation. Ils ont ainsi approché différentes facettes de cette situation de négociation : le fait que différents acteurs soient en jeu, que ces différents acteurs puissent tous avoir des avis, arguments et propositions différents, ou encore le fait qu'un projet d'aménagement du territoire soit un processus complexe. De plus, et même si cela n'a été observé que de façon informelle, les élèves ont semblé commencer à développer des prémices de pensée émancipatrice, notamment dans les séances précédant le jeu de rôle, lors de temps de débats visant à construire les affichages des notions-clefs du DD.

Enfin, il s'avère désormais clair que plusieurs types de réflexions sont, même si pas suffisantes, largement nécessaires en amont de toute élaboration d'unité d'enseignement en EDD. D'abord, une réflexion introspective de la part de l'enseignant sur sa vision axiologique et politique de l'éducation, et sur le type d'évolution sociétale à laquelle il souhaite contribuer. Ensuite, une réflexion épistémologique sur la soutenabilité et le développement durable, la différence entre vision faible et forte, et les conséquences sociétales et écologiques que cela comprend. Puis, au regard de ces réflexions, une prise de position sur le type d'EDD vers lequel l'enseignant souhaite tendre. Enfin, une réflexion sur le type de dispositif le plus adapté pour répondre à cet engagement. Il s'agirait ainsi d'éviter les écueils d'une EDD faible, portant une finalité comportementaliste voire développementaliste, et des prolongements sociétaux ne laissant aucune place à la transformation; et de **tendre vers une EDD forte et éduquant au politique, ancrée dans une conception émancipatrice de l'éducation pour une transformation sociétale.**

## VI. Bibliographie

### Ressources pédagogiques et institutionnelles

Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019 relative à la Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030 (Bulletin officiel n°31 du 29 août 2019).

Éducation Nationale. (2020, 30 juillet). *Programme du cycle 3 : En vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol.

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/37/5/Programme\\_2020\\_cycle\\_3\\_comparatif\\_1313375.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme_2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf)

*Fichier : Triangle de l'inaction climatique.jpg* — *Le wiki du climat*. (s. d.). [https://wiki.climatefresk.org/index.php?title=Fichier:Triangle\\_de\\_l%27inaction\\_climatique.jpg](https://wiki.climatefresk.org/index.php?title=Fichier:Triangle_de_l%27inaction_climatique.jpg)

ONU. (1993). Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Dans *Site de l'ONU*. <https://daccess-ods.un.org/tmp/6291032.43350983.html>

Union Européenne. (2001). *Stratégie en faveur du développement durable*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=legissum:l28117>

### Ressources scientifiques

Barthes, A. (2017). Curriculum caché. Dans *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à »* (p. 360-368). L'Harmattan.

Barthes, A. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? *Éducation et socialisation*, 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18744>

Barthes, A., & Alpe, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation, hors série*, 101-121. <https://shs.hal.science/halshs-00963810>

Barthes, A., Sauvé, L., & Torterat, F. (2022). Quelle éducation au politique pour les questions environnementales et de développement ? *Éducation et socialisation*, 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18788>

Beaufort, S., Caussidier-Dechesne, C. J., Hagège, H., & Robert, J. (2015). Organiser un débat en classe sur une question scientifique socialement vive : pourquoi et comment ? *ResearchGate*.

- [https://www.researchgate.net/publication/303724368\\_Organiser\\_un\\_debat\\_en\\_classe\\_sur\\_une\\_question\\_scientifique\\_socialement\\_vive\\_pourquoi\\_et\\_comment](https://www.researchgate.net/publication/303724368_Organiser_un_debat_en_classe_sur_une_question_scientifique_socialement_vive_pourquoi_et_comment)
- Bossé, Y. L., Dufort, F., & Vandette, L. (2004). L'évaluation De L'empowerment Des Personnes : Développement D'une Mesure D'indices Psychosociologiques Du Pouvoir D'agir (MIPPA). *Canadian journal of community mental health = Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 23(1), 91-114. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2004-0007>
- Chalmeau, R., Julien, M., Calvet, A., Léna, J., & Mainar, C. V. (2019). Le jeu de rôle en EDD pour dépasser une pensée binaire : une étude de cas à l'école primaire. *Éducation & didactique*, 13-1, 83-104. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3829>
- Définition – Questions Socialement Vives*. (2019). Questions socialement vives - École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole. <https://qsv.ensfea.fr/qsv/definition/>
- Demeuse, M. (2006). Introduction. Dans *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage* (p. 9-28). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/developper-un-curriculum-d-enseignement-ou-de-form--9782804150594-page-9.htm>
- Désirabilité sociale dans les enquêtes de santé*. (s. d.). Unisanté. [https://www.unisante.ch/fr/formation-recherche/recherche/projets-etudes/desirabilite-sociale-dans-enquetes-sante#:~:text=Le%20biais%20de%20d%C3%A9sirabilit%C3%A9%20sociale,voir%20\(Fisher%2C%201993\).](https://www.unisante.ch/fr/formation-recherche/recherche/projets-etudes/desirabilite-sociale-dans-enquetes-sante#:~:text=Le%20biais%20de%20d%C3%A9sirabilit%C3%A9%20sociale,voir%20(Fisher%2C%201993).)
- Desombre, C. (2014, mars). L'influence des stéréotypes dans l'institution scolaire : Des enjeux insoupçonnés. *Profession Banlieue, Centre de ressources de la politique de la ville en Seine-Saint-Denis*. [https://www.professionbanlieue.org/IMG/pdf/ecole\\_ville\\_16\\_desombre.pdf](https://www.professionbanlieue.org/IMG/pdf/ecole_ville_16_desombre.pdf)
- Fanchini, A. (2016, 1 juillet). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : l'effet de l'accompagnement scolaire*. <https://theses.hal.science/tel-01380965v2>
- Gouédard, C., & Rabardel, P. (2012). Pouvoir d'agir et capacités d'agir : une perspective méthodologique ? *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, 14-2. <https://doi.org/10.4000/pistes.2808>
- Lange, J. (2018). Éducatons à : penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal. *Éducation et socialisation*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2957>

- Lange, J.-M. (2014). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. *Education relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions, Volume 11*. <https://doi.org/10.4000/ere.691>
- Lange, J.-M. (2017). Curriculum. Dans *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 351-359). L'Harmattan.
- Lange, J.-M. (2021, août 30). *Éduquer au temps de l'anthropocène : quels changements, quels repères ?* Conférence inaugurale du Bachelor primaire, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Vaud, Suisse. <https://youtu.be/KaP99TGu12w>
- Legardez, A. (2017). Questions socialement vives (QSV). Dans *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à »* (p. 536-543). L'Harmattan.
- Legardez, A., Cadet-Mieze, M., & Jeziorski, A. (2022). L'éducation au politique sur des questions socialement vives (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD). *Éducation et socialisation, 63*. <https://doi.org/10.4000/edso.18473>
- Legros, B., & Delplanque, J. (2009). *L'enseignement face à l'urgence écologique*. Les Editions Aden.
- Leleu-Galland, È., & Meylan, S. (2020). Historique. Dans *Dictionnaire de l'éducation au développement durable* (p. 182-185). Nathan.
- Matagne, P. (2013). Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 33*. <https://doi.org/10.4000/edso.94>
- Maury, Y. (2011). Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités : autour des mots autonomisation et empowerment. *ResearchGate*. [https://www.researchgate.net/publication/234002182\\_Information\\_pouvoir\\_d'agir\\_compmpetences\\_capacites\\_autour\\_des\\_mots\\_autonomisation\\_et\\_empowerment](https://www.researchgate.net/publication/234002182_Information_pouvoir_d'agir_compmpetences_capacites_autour_des_mots_autonomisation_et_empowerment)
- Maury, Y., & Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. *Spirale - Revue de recherches en éducation, N°66(3), 3*. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0003>
- Pellaud, F., & Eastes, R. (2020). Éduquer à la condition terrestre. *Education relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions, Volume 15-2*. <https://doi.org/10.4000/ere.5606>
- Pena-Vega, A. (2021). Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation au changement climatique. Comment les jeunes s'engagent pour l'urgence climatique. Dans *HAL (Le Centre pour*

*la Communication Scientifique Directe*). French National Centre for Scientific Research. <https://hal-cnrs.archives-ouvertes.fr/hal-03931781>

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, N° 198(3), 179-185. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>

## VII. Annexes

<i>Liste des annexes</i>
<u>Annexe A</u> : Tableau de séquence détaillé
<u>Annexe B</u> : Ancrage de la séquence dans les programmes
<u>Annexe C</u> : Lettre fictive de la mairie de quartier, inductrice du jeu de rôle
<u>Annexe D</u> : Tableau détaillé des 17 cartes-personnages, regroupées par projet porté
<u>Annexe E</u> : Retranscription complète du jeu de rôle (36 min 21 sec)
<u>Annexe F</u> : Questionnaire pré- et post- jeu de rôle



Annexe A : Tableau de séquence détaillé

<b>Domaine, disciplines :</b> EDD Sciences, géographie, français, EMC		<b><u>Séquence : EDD et aménagement du territoire local</u></b>				<b>Niveau : CM2</b>
						<b>Période : 4-5</b>
						<b>Durée : 5 séances</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Objectif pédagogique de séquence</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Prendre part à un jeu de rôle simulant une situation de négociation concernant l'aménagement du territoire local des élèves.</li> </ul> </li>   <li>• <b><u>Objectif didactique de séquence</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> S'approprier des arguments en faveur d'un projet de réaménagement du territoire local et dans une démarche de DD.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Construire des arguments en faveur d'un projet de réaménagement du territoire local et dans une démarche de DD.</li> </ul> </li> </ul>						
<b>Séances</b>	<b>Domaine, discipline</b>	<b>Titre</b>	<b>Objectifs didactiques</b>	<b>Objectifs pédagogiques</b>	<b>Matériel</b>	
<b>Séance 1</b>	EDD Sciences	Sensibilisation aux notions-clefs de la séquence : rôle de l'homme dans le réchauffement climatique, biodiversité, DD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre que le réchauffement climatique a une origine humaine</li> <li>- Comprendre les 3 enjeux/piliers du DD (économique, écologique et social)</li> <li>- Comprendre le concept de sobriété en lien avec les enjeux de DD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer un affichage collectif des notions-clefs du DD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un ordinateur</li> <li>- Un vidéoprojecteur</li> <li>- Feuilles vierges A3</li> <li>- Feutres épais de couleur</li> </ul>	
<b>Séance 2</b>	EDD Sciences,	Zoom sur le DD : quels objectifs? <i>Les ODD</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre les interrelations entre les ODD, et donc entre les enjeux du DD</li> <li>- Comprendre que les objectifs de DD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lier les objectifs du DD à l'enjeu dans lequel ils s'inscrivent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un ordinateur</li> <li>- Un vidéoprojecteur</li> </ul>	

	géographie		sont des objectifs à échelle mondiale		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Affichage de la séance 1</li> <li>- Tableau vierge de classement des ODD</li> <li>- Vignettes des ODD (titre + courte explication)</li> </ul>
<b>Séance 3</b>	EDD Sciences, géographie	Zoom sur le DD : quels acteurs? <i>Le triangle de l'inaction climatique et la limite des éco-gestes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dépasser l'idée d'une responsabilité individuelle et d'un DD normatif et développementaliste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer un affichage collectif du triangle de l'inaction climatique et de ce que chaque acteur peut avancer comme argument</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un ordinateur</li> <li>- Un vidéoprojecteur</li> <li>- Affichages des séances 1 et 2</li> </ul>
<b>Séance 4</b>	EDD Sciences, géographie	Sensibilisation aux enjeux d'urbanisme (de gestion de l'espace public) en lien avec le DD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre que l'aménagement du territoire porte des enjeux de DD</li> <li>- Repérer les caractéristiques d'un éco-quartier</li> <li>- Comprendre que ces caractéristiques s'inscrivent dans l'ensemble des enjeux de DD (économique, environnemental et social)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer un affichage collectif des caractéristiques d'un éco-quartier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un ordinateur</li> <li>- Un vidéoprojecteur</li> <li>- Affichages des séances 1, 2 et 3</li> </ul>
<b>Passation du questionnaire pré-test</b>					
<b>Séance 5</b>	EDD Sciences, français,	Jeu de rôle simulant une situation de négociation concernant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réemployer les apprentissages des séances précédentes afin de faire du lien entre les acteurs et leurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre part au débat en argumentant</li> <li>- Utiliser les arguments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les 17 cartes personnage du jeu de rôle</li> </ul>

	géographie	l'aménagement du territoire local	intentions d'aménagement - Réemployer les apprentissages des séances précédentes afin de créer de nouveaux arguments	de la fiche-personnage - Créer de nouveaux arguments	- Les plans des 3 projets
<b>Passation du questionnaire post-test</b>					

Annexe B : Ancrage de la séquence dans les programmes

<p><b>Domaine, disciplines :</b> EDD Sciences, géographie, EMC</p>	<p><b><u>Séquence : EDD et aménagement du territoire local</u></b></p>	<p><b>Niveau : CM2</b></p>
		<p><b>Période : 4-5</b></p>
		<p><b>Durée : 5 séances</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b><u>Objectif pédagogique de séquence</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Prendre part à un jeu de rôle simulant une situation de négociation concernant l'aménagement du territoire local des élèves.</li> </ul> </li> <li>● <b><u>Objectif didactique de séquence</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> S'approprier des arguments en faveur d'un projet de réaménagement du territoire local et dans une démarche de DD.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Construire des arguments en faveur d'un projet de réaménagement du territoire local et dans une démarche de DD.</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b><u>Attendus de fin de cycle</u></b> <p><i>En sciences</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La planète Terre. Les êtres vivants dans leur environnement : Identifier des enjeux liés à l'environnement.</li> </ul> <p><i>En EMC</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecter autrui : Avoir conscience de sa responsabilité individuelle.</li> <li>- Acquérir et partager les valeurs de la République : Identifier et connaître les cadres d'une société démocratique.</li> <li>- Construire une culture civique : <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Se positionner comme membre de la collectivité.</li> <li>&gt; Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique, y compris dans sa dimension écologique.</li> <li>&gt; Exercer une aptitude à la réflexion critique pour construire son jugement.</li> <li>&gt; Écouter autrui et justifier un point de vue au cours d'une conversation, d'un débat ou d'un dialogue.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>		

- **Compétences travaillées**

*En sciences*

- Adopter un comportement éthique et responsable : Relier des connaissances acquises en sciences et technologie à des questions [...] d'environnement.

*En géographie*

- Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués : Poser des questions, se poser des questions.
- Pratiquer différents langages en histoire et en géographie : S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.
- Coopérer et mutualiser : Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances.

*En EMC*

- Culture de la sensibilité : Se sentir membre d'une collectivité.
- Culture du jugement : Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique.
- Culture de l'engagement : Développer une conscience civique.

- **Connaissances et compétences associées**

*En sciences*

- Identifier des enjeux liés à l'environnement : Répartition des êtres vivants et peuplement des milieux (écosystème, biodiversité, impact humain par l'aménagement du territoire)

*En EMC*

- Le respect d'autrui :
  - > La notion de bien commun.
  - > Avoir conscience de sa responsabilité individuelle.
  - > Savoir identifier les points d'accord et les points de désaccord.
- Identifier et connaître les cadres d'une société démocratique : Aborder la notion de citoyenneté par des mots simples à différentes échelles.

- Comprendre le sens de l'intérêt général :
  - > Comprendre la notion de bien commun dans la classe, l'école, l'établissement, la société et l'environnement
  - > Exercer sa capacité à choisir de manière responsable.
- Exercer son jugement, construire l'esprit critique :
  - > Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue
  - > Développer le discernement éthique.

- **Repères annuels de programmation**

*En géographie*

- CM1 : Thème 1 - Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite : Identifier les caractéristiques de mon(mes) lieu(x) de vie.
- CM2 : Thème 1 - Se déplacer : Déplacement et développement durable
- CM2 : Thème 3 - Mieux habiter : Favoriser la place de la « nature » en ville + Habiter un écoquartier.



Juliette Postel  
Conseillère Municipale Déléguée  
Maire de quartier 4.3 :

Tél : 05.61.22.20.95

Toulouse, le 20 avril 2023

À l'attention des riverains  
du quartier [REDACTED]

**Objet : Atelier de négociation - Coeur de quartier [REDACTED] / Aménagements de la place [REDACTED]**

Madame, Monsieur

Afin de poursuivre la concertation engagée sur le projet d'aménagement du cœur de quartier [REDACTED] et sur l'aménagement de la place [REDACTED], et dans la continuité des ateliers précédents, nous avons le plaisir de vous inviter à un nouvel atelier de négociation, qui se tiendra le **jeudi 11 mai 2023, dans l'école [REDACTED]**

Au cours de cette séance, nous reviendrons dans un premier temps sur le contexte global du projet, afin de vous présenter le travail mené par les équipes responsables de l'aménagement. Grâce à vos retours, et à partir de ce bilan, **il faudra trouver un compromis afin de construire un projet commun.**

Madame, Monsieur, notre ambition est de porter un projet qui vise à faire de la place [REDACTED] une place apaisée, végétalisée et agréable tout au long de l'année. Ces ambitions sont déterminées par des enjeux d'équilibre entre les modes de déplacement et de renforcement de la qualité de vie dans le quartier.

Vous retrouverez le détail des étapes de la concertation sur la page internet dédiée au quartier [REDACTED] sur « jeparticipe.fr ». Pour en savoir plus, vous pouvez aussi scanner les OR Code ci-dessous avec votre mobile, afin d'être renvoyé vers la page internet dédiée. **Vous pourrez consulter les visuels du projet en ouvrant le document : « panneaux supports de la consultation ».**



Pour une meilleure organisation, nous vous remercions de bien vouloir confirmer votre présence à l'adresse mail : [SecteurRive-Droite@mairie-toulouse.fr](mailto:SecteurRive-Droite@mairie-toulouse.fr) >.

Dans l'attente de vous rencontrer prochainement, nous vous prions de croire, Madame, Monsieur, en l'assurance de nos sentiments les meilleurs et dévoués au quartier.

La Maire de Quartier 4.3  
Juliette POSTEL

L'adjoint au maire  
Khadidja ETTOUIL

Annexe D : Tableau détaillé des 17 cartes-personnages, regroupées par projet porté

<b>Porteurs du projet 1</b> Création d'un parking et d'une guinguette éphémère		
Nom et présentation	Description	Arguments, propositions
<b>Florian Ventout</b> <i>Commerçant, représentant des commerçants du quartier</i>	Je suis commerçant dans le quartier, je suis primeur : vends des fruits et légumes. Je suis aussi représentant de l'association des commerçants du quartier : boucher, fleuriste, épicier, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite <u>avoir plus de clients</u>.</li> <li>- Je souhaite que nos clients puissent acheter plus de choses, <u>consommer plus</u>.</li> <li>- Je souhaite que nos clients actuels puissent <u>se garer facilement</u>.</li> <li>- Je souhaite que nos clients puissent <u>s'installer pour manger ou boire un verre pas loin de nos commerces</u>.</li> </ul>
<b>Jeanne Dissy</b> <i>Habitante du quartier</i>	J'habite le quartier depuis plus de vingt ans, et j'ai maintenant deux enfants qui vont à l'école dans le quartier, et qui font des activités dans le quartier. Mon logement n'a pas de place de parking et je ne trouve pas toujours de place dans le quartier.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite <u>me garer facilement</u> lorsque je vais chercher les enfants pour les amener faire des activités extrascolaires (danse, judo).</li> <li>- Je souhaite <u>me garer près de chez moi</u> lorsque je rentre du travail.</li> </ul>
<b>Jean-Yves Méri</b> <i>Conseiller délégué au développement économique du quartier</i>	Je travaille à la mairie de quartier : je conseille les élus pour développer le quartier sur le plan économique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite que le quartier se <u>développe économiquement</u> grâce à des nouveaux commerces.</li> <li>- Je souhaite que plus de personnes viennent <u>consommer</u> dans le quartier</li> <li>- Je souhaite que les gens <u>consomment plus</u> dans le quartier.</li> </ul>
<b>Andy Aide</b> <i>Bénévole dans une</i>	Je travaille pour une association d'entraide et de défense des droits des personnes en situation de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite que les personnes en situation de handicap aient les <u>mêmes droits que les autres</u> : qu'ils puissent utiliser les mêmes <u>transports</u>, qu'ils</li> </ul>



<i>association d'entraide et de défense des droits des personnes en situation de handicap</i>	handicap. Je les aide à faire valoir leurs droits.	<p>puissent se rendre aux mêmes <u>endroits</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite que de l'<u>argent soit investi dans la cause des personnes en situation de handicap.</u></li> </ul>
<b>Micheline Comère</b> <i>Habitante du quartier</i>	Je vis dans le quartier depuis plus de 50 ans. Mes enfants n'habitent plus avec moi, mais ils viennent parfois me rendre visite.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite pouvoir <u>me garer devant chez moi</u> quand je rentre.</li> <li>- Je souhaite que mes enfants puissent <u>se garer devant chez moi</u> quand ils viennent.</li> <li>- Je souhaite que le quartier soit <u>vivant</u> : qu'il s'y passe des choses.</li> </ul>

<b>Porteurs du projet 2</b> Création d'une maison de quartier et d'un city stade		
<b>Nom et présentation</b>	<b>Description</b>	<b>Arguments</b>
<b>Pierrette Labbé</b> <i>Assistante sociale à l'association Maison de l'amitié (association de création de lien social)</i>	Je suis assistante sociale dans une structure qui s'appelle la Maison de l'amitié. J'aide les personnes qui sont isolées et seules à trouver des activités et des endroits dans lesquels ils peuvent rencontrer d'autres personnes et créer du lien.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite que les personnes isolées du quartier puissent <u>avoir un lieu dans lequel se rencontrer</u>, se retrouver et créer du lien.</li> <li>- Je souhaite <u>créer du lien social</u> entre les habitants du quartier, y compris les personnes seules et isolées.</li> </ul>
<b>Myriam Aman</b> <i>Maman de nationalité étrangère</i>	Je vis dans le quartier avec ma famille depuis 1 an. Nous sommes arrivés de l'étranger. Mes enfants vont à l'école dans le quartier. Mon mari et moi, nous ne parlons pas encore très bien français.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comme je ne parle pas encore très bien français, je ne peux pas toujours aider mes enfants dans leurs devoirs. J'aimerais donc avoir un lieu proche de la maison où mes enfants puissent <u>être aidés gratuitement dans leurs devoirs.</u></li> <li>- J'aimerais avoir un lieu pas loin de la maison qui propose des <u>cours de français gratuits pour les adultes.</u></li> </ul>

		- J'aimerais que mes enfants aient un <u>endroit extérieur où faire du sport</u> .
<b>Léonie Lagrange</b> <i>Conseillère déléguée à la vie sociale et sportive du quartier</i>	Je travaille à la mairie de quartier : je conseille les élus pour développer le quartier sur le plan social (culture et sports).	- Je souhaite que le <u>quartier se développe socialement</u> grâce à des nouvelles infrastructures publiques. - Je souhaite qu'il y ait <u>plus d'activités</u> pour les personnes du quartier. - Je souhaite que les gens n'aient <u>pas besoin d'aller trop loin pour faire du sport</u> .
<b>Evan Gogue</b> <i>Bénévole à l'association Craies Action (association culturelle et de loisirs)</i>	Je travaille dans une association culturelle et de loisirs. Je crée des projets en lien avec la culture ou le sport pour les habitants des quartiers.	- Je souhaite que les personnes du quartier puissent <u>faire des activités dans leur quartier</u> . - Je souhaite qu'il existe des lieux où <u>organiser des activités culturelles et sportives dans le quartier</u> . - Je souhaite <u>créer du lien social</u> entre les différents habitants du quartier : jeunes et vieux, riches et pauvres, français et étrangers, etc.
<b>Adam Papi</b> <i>Personne âgée habitant le quartier</i>	Je vis dans le quartier depuis plus de 50 ans. Ma femme est décédée depuis déjà 15 ans, et certains de mes amis aussi. Mes enfants n'habitent plus avec moi, mais ils viennent parfois me rendre visite.	- J'aimerais me sentir moins seule en <u>rencontrant des nouvelles personnes</u> . - J'aimerais avoir un lieu dans lequel <u>aller gratuitement quand j'en ai assez d'être chez moi</u> .

<b>Porteurs du projet 3</b> Création de jardins partagés et d'un observatoire de la nature, piétonnisation de la place		
<b>Nom et présentation</b>	<b>Description</b>	<b>Arguments</b>
<b>Martin Jardin</b> <i>Référent local à</i>	Je travaille dans l'association <i>Partageons les jardins</i> , qui s'occupe des jardins partagés toulousains.	- Je souhaite <u>créer du lien entre les voisins du quartier</u> . - Je souhaite que la place soit <u>plus belle et mieux mise en valeur</u> la place,

<p><i>l'association</i> <i>Partageons les jardins</i></p>	<p>J'accompagne les personnes qui veulent créer des jardins partagés, et je fais le lien avec la mairie pour leur permettre de réaliser leur projet.</p>	<p>dans une démarche d'engagement pour l'environnement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite permettre aux habitants du quartier d'<u>échanger sur leurs expériences et de partager leurs savoirs et savoir-faire</u> en jardinage.</li> <li>- Je souhaite que les habitants du quartier aient accès à une <u>alimentation saine et locale</u> grâce à l'autoproduction de nourriture.</li> </ul>
<p><b>Pierre Apap</b> <i>Parent d'élève et délégué des parents d'élèves</i></p>	<p>Je suis le papa de deux élèves de l'école du quartier, et je suis aussi le délégué des parents d'élèves. Je parle au nom de la plupart des parents d'élèves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite rendre la <u>nature plus accessible</u> aux élèves de l'école/ du CLAE.</li> <li>- Je souhaite que les élèves aient accès à des <u>projets pédagogiques en lien avec la nature sur le territoire local</u>.</li> </ul>
<p><b>Loïc Euwelvé</b> <i>Conseiller délégué à l'écologie</i></p>	<p>Je travaille à la mairie de quartier : je conseille les élus pour développer le quartier sur le plan environnemental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite permettre aux habitants du quartier d'<u>être au contact de la nature sans avoir à aller trop loin</u>.</li> <li>- Je souhaite encourager les habitants du quartier à <u>devenir éco-citoyens</u>.</li> <li>- Je souhaite favoriser la <u>biodiversité</u> dans le quartier.</li> </ul>
<p><b>Raphaël Almo</b> <i>Militant à l'Union internationale pour la conservation de la nature</i></p>	<p>Je suis bénévole à l'<i>Union internationale pour la conservation de la nature</i>. Je milite pour que la nature soit mieux respectée en ville.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite permettre aux habitants du quartier d'<u>être au contact de la nature sans avoir à aller trop loin</u>.</li> <li>- Je souhaite favoriser la <u>biodiversité</u> dans le quartier.</li> <li>- Je souhaite installer des observatoires de la nature sur la place, pour <u>surveiller l'évolution de la biodiversité</u>.</li> </ul>
<p><b>Joshua Tri</b> <i>Animateur nature</i></p>	<p>Je travaille dans une association de sensibilisation au développement durable. Je fais des ateliers, souvent en extérieur, pour sensibiliser les gens et les aider à comprendre comment agir. Je les aide à devenir des écocitoyens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite <u>mener des actions de sensibilisation</u> dans le quartier pour encourager les habitants du quartier, par exemple les élèves de l'école, à devenir éco citoyens.</li> <li>- Je souhaite inciter les gens à s'<u>intéresser à la nature et à la défendre</u>.</li> </ul>

<p><b>Jules Pivert</b> <i>Oiseau habitant le quartier</i></p>	<p>Je suis un oiseau qui habite le quartier depuis de nombreuses années. Je vis ici avec ma famille.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite que le <u>climat arrête de se réchauffer</u>.</li> <li>- Je souhaite qu'il continue à y <u>avoir des arbres sur la Place</u>.</li> <li>- Je souhaite que les humains <u>m'aident à continuer à avoir de bonnes conditions de vie</u>, et pas le contraire.</li> <li>- Je souhaite que la Place soit un <u>lieu de vie agréable</u> pour toutes les espèces de mon <u>écosystème</u>.</li> </ul>
<p><b>Érik Kipik</b> <i>Hérisson habitant le quartier</i></p>	<p>Je suis un hérisson qui habite le quartier depuis de nombreuses années. Je vis ici avec ma famille.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je souhaite que le <u>climat arrête de se réchauffer</u>.</li> <li>- Je souhaite qu'il y ait <u>des endroits où je puisse vivre sur la Place</u>.</li> <li>- Je souhaite que les humains <u>m'aident à continuer à avoir de bonnes conditions de vie</u>, et pas le contraire.</li> <li>- Je souhaite que la Place soit un <u>lieu de vie agréable</u> pour toutes les espèces de mon <u>écosystème</u>.</li> </ul>

## LÉGENDE

### *Interventions de l'enseignante ou des élèves*

- En rouge : Régulation relative à la gestion de classe, au comportement des élèves (forme)
- En bleu clair : Régulation relative à la pédagogie du débat (passation de consigne, rappel des règles, des prénoms, etc.)
- En bleu foncé : Intervention comportementaliste normative (fond)
- En violet : Intervention neutre, reformulation
- (*Entre parenthèses et en italique*) : Information comportementale

### *Noms des personnages*

- E : Enseignante, ici Maire de quartier
- Équivalence élève-personnage-projet :  
Par exemple : "EA-Jean-Yves Méri-PI" signifie qu'il s'agit de l'élève "A", qu'il incarne Jean-Yves Méri dans le jeu de rôle, et que ce personnage soutient le projet 1.
- Quand un élève est appelé par son prénom pendant le jeu de rôle, mais que son identité et le personnage qu'il incarne importent peu, par exemple dans des situations de régulation comportementale, le prénom sera anonymisé en étant codé par 5 astérisques (\*\*\*\*\*).

1. E : Mes chers...
2. Chœur d'élèves : **Mais chuuuut...! Chut vraiment !**
3. E : Mes chers citoyens, aujourd'hui je suis votre maire de quartier, je vais d'abord vous dire l'objet de la concertation d'aujourd'hui, puis je vais vous demander de faire un tour de table pour rappeler votre nom. Je m'appelle Juliette Postel, je suis la maire de quartier. Je dois réaménager la place, et je ne sais pas comment faire. Je vous ai donc tous fait venir ici pour que vous me donniez votre point de vue et que je puisse faire un choix. Aidez-moi! Monsieur, qui êtes-vous? (*en se tournant vers le premier élève sur sa droite*)
4. e10-Jules Pivert-P3 : Alors, je m'appelle Jules Pivert, je suis un oiseau habitant le quartier.
5. e10-Raphaël Almo-P3 : Je suis également Raphaël Almo, militant bénévole à l'Union internationale pour la conservation de la nature.
6. E : (*en se tournant vers l'élève suivant*) D'accord merci! Monsieur, qui êtes-vous?
7. eF-Evan Gogue-P2 : Je suis Evan Gogue.

8. E : D'accord, et que faites-vous?
9. eF-Evan Gogue-P2 : Je suis bénévole à l'association Craies Action, association culturelle et de loisirs.
10. E : D'accord, merci, et vous Monsieur?
11. eE-Loïc Euwelve-P3 : Moi je m'appelle Loïc Euwelve et je suis conseiller délégué à l'écologie.
12. E : Ok! (*en se tournant vers l'élève suivant*) **Monsieur, vous êtes affalés sur votre table en réunion!** Khaled je vous écoute! Euh, Monsieur, je vous écoute!
13. eN-Pierre Apap-P3 : Je suis Pierre Apap, je suis parent d'élèves et délégué des parents d'élèves.
14. E : Ok! (*en se tournant vers l'élève suivant*) Monsieur?
15. eM-Joshua Tri-P3 : Je suis Joshua Tri, je suis un animateur nature.
16. E : Ok! (*en se tournant vers l'élève suivant*) Madame? **Je vous laisse continuer seuls pour la suite.**
17. eB- Jeanne Dissy-P1 : Moi je suis Jeanne Dissy.
18. E : **Chut....** Madame, on vous écoute?
19. eB- Jeanne Dissy-P1 : Jeanne Dissy.
20. E : Et qui êtes-vous?
21. eB- Jeanne Dissy-P1 : Habitante du quartier.
22. eO-Martin Jardin-P3 : Moi je suis Martin Jardin, et je suis référent de l'association *Partageons les Jardins*.
23. E : Ok, (*en se tournant vers l'élève suivant*) Monsieur?
24. eK-Andy Aide-P1 : Je m'appelle Andy Aide, je fais partie d'une association d'entraide et de défense des droits des personnes en situation de handicap.
25. eL-Pierrette Labbé-P2 : Je m'appelle Pierre Labbé...
26. E : **Pierrette, Pierrette !**
27. eL-Pierrette Labbé-P2 : Pierrette Labbé, je suis assistante sociale à l'association Maison de l'amitié.
28. E : (*en se tournant vers l'élève suivant*) Monsieur !
29. eG-Adam Papi-P2 : Adam Papi.

30. E : Qui êtes-vous?
31. eG-Adam Papi-P2 : Personne âgée habitant le quartier.
32. E : Ok. (*en se tournant vers l'élève suivant*) Monsieur?
33. eA-Jean Yves Méri-P1 : Je suis Jean-Yves Méri, conseiller délégué au développement économique du quartier.
34. E : Ok, (*en se tournant vers l'élève suivant*) et par là-bas?
35. eC-Erik Kipik-P3 : Je suis un hérisson.
36. E : Quel est votre nom?
37. eC-Erik Kipik-P3 : (*montre qu'il ne sait pas avec sa tête*)
38. E : Erik Kipik ! (*en se tournant vers l'élève suivant*) Ensuite?
39. Chœur d'élèves : (*en se tournant vers l'élève suivante*) \*\*\*\*\* , c'est à toi!
40. eI-Léonie Lagrange-P2 : Je m'appelle Léonie Lagrange, je suis conseillère déléguée à la vie sociale et sportive du quartier.
41. eD-Florian Ventout-P1 : Je suis Florian Ventout, je suis commerçant et représentant des commerçants du quartier. Je suis primeur.
42. E : (*En se tournant vers un élève qui discute*) \*\*\*\*\* , \*\*\*\*\* , s'il te plaît. Il est primeur, ça veut dire qu'il vend des fruits et légumes.
43. eH-Myriam Aman-P2 : Je m'appelle Myriam Aman, et je suis une maman d'autre nationalité.
44. E : D'accord, merci. Mes chers citoyens, je vous demande maintenant, en respectant les règles habituelles de débat, de prendre la parole et de me convaincre du projet que vous voulez voir sur la place. Pour cela, je vous demande de trouver des arguments sur votre feuille, mais également d'en créer de nouveaux. (*4 élèves sur 15 lèvent la main pour parler*) Je donne d'abord la parole à Monsieur Andy Aide, qui va nous expliquer son point de vue, et qui ensuite passera la parole lui-même. Allez-y, le débat est lancé!
45. eK-Andy Aide-P1 : Je trouve que le projet 1 est convivial pour les handicapés car ils auront un parking et ils pourront utiliser des moyens de transport, ils auront plus de places, et les guinguettes sont des bons endroits pour se reposer pour tous les gens en béquilles. Je donne la parole à Jules Pivert.
- (*7 élèves sur 15 lèvent la main pour parler*)
46. eJ-Jules Pivert-P3 : Je souhaite que le climat arrête de se réchauffer.

47. Chœur d'élèves : Mais c'est quel projet?
48. eJ-Jules Pivert-P3 : Projet numéro 1.
49. E : Non, projet numéro 3 ! Vous voulez un jardin partagé et une piétonnisation de la place.
50. eJ-Jules Pivert-P3 : Vous les humains, sauf Erik Kipik du coup, vous devez me permettre d'avoir de bonnes conditions de vie.
51. E : Avez-vous des arguments qui ne sont pas sur votre fiche?
52. eJ-Jules Pivert-P3 : Et aussi je souhaite qu'il y ait moins de voitures car sinon les arbres vont souffrir avec le CO2.
53. E : Très intéressant, Monsieur Pivert.
54. eJ-Jules Pivert-P3 : Et aussi je pense qu'il faudrait que ce soit un peu plus écosystème...
55. E : Un peu plus quoi?
56. eJ-Jules Pivert-P3 : Enfin, je sais pas comment dire. Enfin écologique.
57. E : Un peu plus diversifié?
58. eJ-Jules Pivert-P3 : Ouais voilà !

*(9 élèves sur 15 lèvent la main pour parler, l'élève qui a la parole fait la "plouf" pour savoir à qui il va donner la parole)*

59. Chœur d'élèves : Mais allez \*\*\*\*\* ! Arrête de faire ça !
60. eJ-Jules Pivert-P3 : Euh Erik Kipik ! Euh non, euh...
61. E : Vous pouvez utiliser les vrais prénoms, c'est pas grave !
62. eD-Florian Ventout-P1 : Moi je souhaite qu'il y ait plus de place pour que les clients puissent se garer, et aussi pour qu'ils puissent venir consommer dans les commerces pas loin.
- (8 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*
63. eD-Florian Ventout-P1 : *(Donne la parole à un élève qui a déjà parlé)*
64. Plusieurs élèves : Mais non ! Allez \*\*\*\*\* ! Il a déjà parlé lui ! Interroge moi ! J'ai pas parlé moi !
65. E : On interroge les enfants qui n'ont pas encore été interrogés s'il-vous-plaît !
66. eD-Florian Ventout-P1 : *(Donne la parole à un élève qui n'a pas encore parlé)*



67. eO-Martin Jardin-P3 : Euh, ben moi, je veux mettre un jardin partagé, pour aider les animaux, tous les animaux, du coup pour qu'ils mangent, pour qu'ils mangent bien, et des... Cabanes à oiseaux. Ça s'appelle comment déjà?
68. eH-Myriam Aman-P2 : Des observatoires?
69. eO-Martin Jardin-P3 : Euh oui voilà...
70. E : Des nichoirs?
71. eO-Martin Jardin-P3 : Oui, nichoirs ! Et, aussi euh, mettre plus d'arbres.
72. E : Pour quelle raison?
73. eO-Martin Jardin-P3 : Pour que les hérissons aient une maison.
74. eJ-Jules Pivert-P3 : Mais, et moi?
75. eO-Martin Jardin-P3 : **Mais toi chut ! T'es pas tout seul !**

*(Rires)*

76. E : Attendez, Monsieur, j'ai une question! Si jamais les hérissons sont aidés par l'emménagement, est-ce que ça va aider d'autres espèces?
77. eO-Martin Jardin-P3 : Euh, les, les, les, les fourmis?
78. Khaled : Mais, maîtresse?
79. E : **Chut, on reste dans le jeu de rôle! Dites les vrais prénoms ce sera plus simple. Chut, chut !**

*(8 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

*eO-Martin Jardin-P3 interroge eF-Evan Gogue-P2)*

80. eF-Evan Gogue-P2 : Alors moi, je souhaite, déjà, qu'on remplace un endroit de la place pour rajouter un City Stade, parce que je trouve qu'on n'a pas beaucoup d'endroits où on peut faire du sport.
81. E : D'accord.
82. eF-Evan Gogue-P2 : Je trouve qu'on peut pas faire grand chose à part s'amuser dans un tout petit parc.
83. E : *(en acquiesçant)* Ok.
84. eF-Evan Gogue-P2 : Et aussi, moi euh, j'aimerais bien euh, améliorer euh, comment dire... Beh améliorer les environs par des choses plus cultivées, je sais pas, c'est un peu triste quoi.

85. E : Qu'est-ce que vous pourriez donner comme exemples d'activités que vous voudriez voir sur la place, Monsieur Evan Gogue?
86. eF-Evan Gogue-P2 : Des activités culturelles?
87. E : Quoi par exemple, qu'est-ce qu'il y a comme loisirs culturels?
88. eF-Evan Gogue-P2 : C'est-à-dire un centre de culture?
89. E : D'accord.
90. eF-Evan Gogue-P2 : Par exemple, apprendre à des étrangers qui viennent pas du quartier, leur apprendre la langue française.
91. E : D'accord. *(Se tournant vers une autre élève)* **Tu déranges les autres là.**
- (6 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*
92. eF-Evan Gogue-P2 : Ben moi, j'interroge \*\*\*\*\*.
93. eH-Myriam Aman-P2 : Alors, moi je suis d'une autre nationalité, et j'aimerais que mes enfants puissent faire leurs devoirs avec quelqu'un d'autre que nous, et aussi avoir des cours de français pour nous, et comme a dit Evan Gogue, j'aimerais bien que pour mes enfants il y ait un...
94. eD-Florian Ventout-P1 : *(Fait des mouvements dans tous les sens avec ses bras)*
95. E : *(En regardant l'élève qui s'agite et qui est placé entre l'élève qui parle et l'enseignante)* **Tu déranges les autres là !** *(En regardant l'élève qui parlait)* **Vas-y.**
96. eD-Florian Ventout-P1 : *(Se recule avec sa chaise)*
97. E : *(En regardant l'élève qui s'agite et qui est placé entre l'élève qui parle et l'enseignante)* **Mais enfin, arrête de bouger !** *(En regardant l'élève qui parlait)* **Vas-y \*\*\*\*\*.**
98. eH-Myriam Aman-P2 : Et je reprends ce qu'a dit Evan Gogue, je trouve ça une très bonne idée de mettre un endroit extérieur pour faire du sport.
99. E : D'accord, vous m'avez un peu convaincue.
- (5 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*
100. eH-Myriam Aman-P2 : Euh, j'interroge \*\*\*\*\*.
101. eE-Loïc Euwelvé-P3 : Alors moi, je croirais que ce serait mieux d'installer plus de végétation, car nos deux amis les animaux n'ont pas assez à vivre. Par exemple, là il n'y a pas assez d'arbres pour les piverts, et pas assez de cachettes pour les hérissons.
102. E : Quoi d'autre, à quoi ça pourrait servir d'autre de végétaliser, de quoi quelqu'un a déjà parlé?

103. eE-Loïc Euwelve-P3 : Ca pourrait servir à avoir moins de CO2, et aussi parce qu'il y aura de l'eau, à mieux alimenter les arbres et les canards. Et je passe la parole à...

104. E : *(en s'adressant aux élèves qui demandent la parole)* **Chut...** *(en s'adressant à l'élève qui donne la parole)* **À quelqu'un qui n'a pas encore parlé hein!**

*(8 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

105. eE-Loïc Euwelve-P3 : À Kipik !

106. E : *(voyant que tous les élèves n'ont pas compris de qui il s'agissait)* Allez-y, Erik Kipik!

107. eC-Erik Kipik-P3 : J'aimerais bien qu'il y ait des endroits où je puisse vivre avec ma famille sous la place.

108. E : **Ok. Alors maintenant, tournez votre feuille, et dites moi ce pourquoi vous souhaitez, personnellement, porter ce projet. Monsieur Kipik, allez-y, donnez moi votre avis! Imaginez que vous êtes un hérisson qui vit sur la place. Qu'est-ce que vous voulez?**

109. eC-Erik Kipik-P3 : Moi j'aimerais bien qu'il y ait des endroits confortables, où les gens ne viennent pas me déranger...

110. E : **D'accord, vous pouvez donner la parole si vous avez terminé.**

*(8 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

111. eC-Erik Kipik-P3 : Je donne la parole à... à \*\*\*\*\*.

112. eA-Jean Yves Méri-P1 : Je trouve que, il faudrait, hum, mettre, hum, un parking pour ceux qui sont handicapés, comme le dit Monsieur, euh, Monsieur comment?

113. eK-Andy Aide-P1 : Andy Aide!

114. eA-Jean Yves Méri-P1 : Comme l'a dit Monsieur Andy Aide, cela pourrait aider les handicapés, et plus de transports pour que les gens puissent se balader plus facilement dans le quartier.

*(7 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

115. eM-Joshua Tri-P3 : Euh, ben, moi, je souhaiterais qu'on...

116. Un élève : *(en lui coupant la parole)* **Comment tu t'appelles déjà?**

117. eM-Joshua Tri-P3 : Je m'appelle euh...

118. E : **Josua Tri?**

119. eM-Joshua Tri-P3 : Joshua Tri. Et j'aimerais qu'on, euh...

120. Plusieurs élèves à d'autres : **Mais chut !**
121. eM-Joshua Tri-P3 : Qu'on mette de l'eau pour les canards, et qu'on et qu'on fasse un jardin partagé pour que tout le monde puisse avoir, euh, des légumes.
122. E : Ah oui, parce que du coup si on crée des jardins partagés, qu'est-ce qu'il va se passer?
123. eD-Florian Ventout-P1 : *(Commente ce qu'il vient d'entendre)*
124. E : *(s'adressant à l'élève qui discute)* Tu sors du cercle, tu as perdu le droit de débattre. *(s'adressant à l'élève qui était en train de s'exprimer)* Ok, Monsieur, donc si vous faites un jardin partagé, qu'est-ce que vous voudriez mettre dans ce jardin, des fleurs?
125. eM-Joshua Tri-P3 : Non, des légumes, des fruits.
126. E : **Ah, et qu'est-ce que ça va permettre au quartier?**
127. eM-Joshua Tri-P3 : Que y'ait des personnes qui puissent avoir des légumes, des fruits.

*(7 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

128. E : **Les enfants qui ont déjà parlé baissent la main s'il-vous-plaît, les autres gardez la main levée.**
129. Un élève à un autre : **Non mais toi, t'as déjà parlé.**
130. eM-Joshua Tri-P3 : Je donne la parole à Léonie Lagrange.
131. eI-Léonie Lagrange-P2 : Alors, moi j'aimerais bien euh, installer des euh, des parkings, comme l'ont dit certains pour les personnes âgées, pour que ce soit plus facile pour trouver une place de parking, et pour les habitants qui habitent pas loin de l'école. Et aussi, pour les parents qui viennent chercher leurs enfants. Et après, je veux bien installer aussi le... *(en se tournant vers l'enseignante)* Comment ça s'appelle déjà?
132. E : Un city-stade.
133. eI-Léonie Lagrange-P2 : Un city stade, pour que les enfants puissent s'amuser, et qu'ils profitent de l'extérieur. Et euh, voilà.

*(6 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

*Un élève pointe du doigt une autre élève qui lève la main pour qu'elle soit interrogée, car elle n'a pas encore parlé et parle rarement.)*

134. E (tranche) : **Allez-y \*\*\*\*, vous n'avez pas parlé, je vous écoute Madame.**
135. eI-Léonie Lagrange-P2 : J'interroge Jeanne Dissy.

136. eB- Jeanne Dissy-P1 : Moi je dirais qu'il y a des parkings et des... (*Des élèves discutent*)
137. E : **S'il-vous-plaît ! Laissez la parler!** (*l'un des élèves qui discutait rigole*)
138. eB- Jeanne Dissy-P1 : **C'est pas drôle.**
139. E : **Non, en effet ce n'est pas drôle.** (*se tournant vers l'élève qui parlait*) **Vas-y \*\*\*\*\*, on t'écoute.**
140. eB- Jeanne Dissy-P1 : Je voudrais des parkings devant les appartements, pour que quand les parents finissent le travail, ils peuvent se garer, parce que après ils se garent pas.
- (5 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*
141. eB- Jeanne Dissy-P1 : (*Interroge un élève qui n'a pas encore parlé*)
142. eK-Andy Aide-P1 : Je trouve que Martin Jardin et Joshua Tri ont raison, sauf qu'il faudrait un peu plus penser à la race humaine qu'aux animaux (*rires*), parce que (*d'autres élèves rigolent, lèvent la main pour intervenir, un élève en particulier, tout à côté de celui qui a la parole, lui répond comme s'ils étaient dans un dialogue*)...
143. E : **S'il-te-plaît \*\*\*\*\*, arrête de commenter tout ce que tu entends, tu n'es pas seul! Allez!**
144. eK-Andy Aide-P1 : Donc, certes il faut penser à la situation animale car elle nous est utile, et sans eux on ne peut pas vivre, mais il faudrait aussi penser à nous de temps en temps. Donc moi je dis qu'on pourrait peut-être associer l'idée de parking et de maison de quartier.
145. E : (*avec une forte intonation*) **Alors, ce que j'entends, c'est que Monsieur Andy Aide souhaite trouver un compromis, et ça m'intéresse!** Comme il ne nous reste que 10 minutes de réunion, j'aimerais que vous trouviez un compromis, que vous vous mettiez d'accord sur un projet... \*\*\*\*\*, **mais tu n'écoutes rien, t'es tourné, tu parles avec \*\*\*\*\*** ! (*avec une intonation calme*) **Donc, ce que je vous demande maintenant, c'est de trouver un compromis, c'est-à-dire de trouver une solution. Vous n'êtes pas obligés de retenir un seul des projets qui a été donné, vous pouvez en inventer un nouveau. Allez-y, je vous écoute!**
- (4 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*
146. eK-Andy Aide-P1 : Donc du coup je vais maintenant passer la parole à mon très cher ami Martin Jardin, allez-y.
147. eO-Martin Jardin-P3 : Je trouve que l'idée de parking est une mauvaise idée, mais le city-stade...
148. eK-Andy Aide-P1 : Non c'est pas ça.

149. eO-Martin Jardin-P3 : La maison de retraite...

150. E : La maison de quartier? C'est-à-dire une maison dans laquelle il y a des activités culturelles.

151. eO-Martin Jardin-P3 : La maison de quartier pourrait être à côté, ça me va (*dit quelque chose d'inaudible qui va dans le sens d'un compromis*)

*(eK-Andy Aide-P1 et eO-Martin Jardin-P3 se serrent la main)  
(7 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

152. eO-Martin Jardin-P3 : Adam Papi!

*(Les élèves rigolent)*

153. E : **Allez-y, vous êtes membre de ce quartier, vous avez le droit de parler.**

154. eG-Adam Papi-P2 : Je voudrais avoir un city-stade pour faire du sport, ensuite euh...

155. E : D'accord, et est-ce que vous aimeriez avoir une maison de quartier?

156. eG-Adam Papi-P2 : Oui.

157. E : Et est-ce que vous pensez qu'avoir des grands jardins partagés ce serait bien? Un potager, etc. (*L'élève ne répond pas*) Non? (*L'élève fait non de la tête*) Non vous pensez pas. C'est votre point de vue, moi j'écoute tous les points de vue.

158. eG-Adam Papi-P2 : On pourrait aussi avoir des parkings collés.

159. E : Donc vous ne voulez pas que la place devienne piétonne, vous voulez qu'on puisse continuer à circuler en voiture.

160. eG-Adam Papi-P2 : Oui.

*(L'élève interrogé parle avec son AESH, les autres élèves commencent à discuter entre eux)  
(6 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

161. E : Vous pouvez passer la parole si vous avez fini.

162. eG-Adam Papi-P2 : (*Interroge un élève*)

163. eE-Loïc Euwélé-P3 : Alors moi, je reste sur mon idée d'avant, j'aimerais bien installer le projet 3, sauf que j'aimerais aussi mettre un city-stade, pour que les enfants puissent faire du sport, tout ça tout ça.

164. E : **Ah non non, "tout ça tout ça" je ne sais pas ce que ça veut dire Monsieur.**

165. eE-Loïc Euwélé-P3 : Ah, euh, eh ben comme ça, pour par exemple les parents, je ne veux pas installer de Maison de retraite...

166. E : Il n'y a pas de projet de maison de retraite, c'est un projet de maison de quartier dans laquelle il y aurait des activités culturelles.
167. eE-Loïc Euwelvé-P3 : Alors je ne veux pas installer de maison de quartier, ni de parking, parce que je trouve que ça pollue trop, et c'est pas bien pour la planète.
- (8 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*
168. eE-Loïc Euwelvé-P3 : Evan Gogue.
169. E : Alors il y a beaucoup d'hommes qui parlent. Les femmes aussi ont le droit à la parole.
170. eF-Evan Gogue-P2 : Moi j'ai fait exprès de donner la parole à \*\*\*\*\*.
171. E : Ok.
172. eF-Evan Gogue-P2 : Alors moi c'est vraiment pour essayer de convaincre : *(en faisant des gestes avec ses mains pour montrer l'idée qu'il pointe un premier projet)* On a le premier schéma, on a un parking, mais on n'a pas beaucoup de verdure.
173. E : Les autres, écoutez!
174. eF-Evan Gogue-P2 : Moi ça ne me convainc pas vraiment.
175. E : Pourquoi?
176. eF-Evan Gogue-P2 : Parce que je trouve qu'installer un parking à côté d'une école dans une place qui est censée être avec de la verdure, je trouve que c'est dommage, et je trouve que ça peut être dangereux, on pourra pas très bien jouer. *(en faisant des gestes avec ses mains pour montrer l'idée qu'il pointe un second projet)* Et d'un autre côté, on a... J'en viendrais au schéma 2, après... On a le schéma 3 : le schéma 3, il est très bien : il est naturel, mais peut-être trop, et y'a pas trop de choses pour s'amuser, je trouve. On ne peut pas beaucoup jouer. Donc, pour moi, l'essentiel c'est que le schéma 2 est formé des deux, c'est-à-dire qu'on a des choses pour s'amuser, et d'un autre côté on a de la verdure, je trouve que c'est mieux parce qu'on peut faire beaucoup plus de choses.
177. E : Donc vous trouvez, si je peux me permettre de reformuler *(se tourne vers le reste de la classe)* Monsieur Evan Gogue trouve que le schéma 2 a les meilleurs côté du 1 et les meilleurs côtés 3 : il y a un peu de verdure comme dans le 3, un peu de protection de la nature, mais, en plus...
178. eF-Evan Gogue-P2 : Un peu de tout ça même si on n'a pas tout ce qu'il y a dans le 1 et le 3, et je trouve que ça peut être mieux.
179. E : Ok Monsieur, je vous écoute pour la parole.

*(6 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

180. eF-Evan Gogue-P2 : Moi je vais interroger \*\*\*\*\*
181. E : Madame, vous êtes Jeanne Dissy, vous voulez faire quel projet vous?
182. eB- Jeanne Dissy-P1 : Euh...
183. E : Un city-stade?
184. eB- Jeanne Dissy-P1 : Non... des places de parking!
185. E : D'accord, allez-y on vous écoute, pourquoi des places de parking?
186. eB- Jeanne Dissy-P1 : Euh... Euh... (*se balance sur sa chaise*) pour pouvoir se garer à côté de l'école... et euh... et voilà. Euh, \*\*\*\*\* !

*(5 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

187. eI-Léonie Lagrange-P2 : Euh, alors euh, moi j'aime bien les trois projets, mais on pourrait faire un mix des trois, par exemple on met un parking mais très loin de l'école.
188. E : **Donc pas forcément sur la place, c'est ça?**
189. eI-Léonie Lagrange-P2 : Si, mais... un petit... Enfin, sur la place, mais le plus loin possible de l'école.
190. E : **Ok, donc un petit parking. Ensuite?**
191. eI-Léonie Lagrange-P2 : Ensuite, on pourrait faire un city-stade, pas à côté du parking, et on pourrait aussi mettre des endroits pour les animaux : les hérissons et les piverts, et mettre un peu d'eau, une mare. On pourrait aussi mettre à côté de la mare, par exemple, un jardin.
192. E : **Alors j'ai quelque chose à vous dire, c'est que malheureusement la place n'est pas assez grande pour réaliser tous les projets.**
193. eI-Léonie Lagrange-P2 : Mais oui, mais on met un tout petit parking!
194. E : **Le problème c'est que si on met un parking, a priori il y a moins de place pour les animaux, donc la biodiversité décline... il y a des choix à faire Madame!**
195. eI-Léonie Lagrange-P2 : Ok, alors je refais. On pourrait mettre une mare, avec plein d'arbres autour, un jardin, et une maison de quartier, et, si il y a un peu de place, un city-stade.
196. E : **D'accord, et pour quelles raisons? Quels sont vos arguments?**
197. eI-Léonie Lagrange-P2 : Alors déjà, la mare, tout ça, les arbres, pour les animaux. Après, les jardins tout ça pour que les gens qui n'ont pas trop d'argent puissent venir prendre des légumes.



198. E : Ok, mais ceux qui ont de l'argent, ils auront aussi peut-être aussi envie de cultiver les jardins.

199. eI-Léonie Lagrange-P2 : Oui.

200. E : Tout le monde aura le droit d'y aller j'espère?

201. eI-Léonie Lagrange-P2 : Oui, c'est des jardins collectifs.

202. E : D'accord, donc c'est collectif, j'ai eu peur, j'ai cru que c'était réservé à seulement une partie de la population.

203. eI-Léonie Lagrange-P2 : Donc après il y a le city-stade pour les enfants qui viendraient jouer, parce qu'ils ont pas un grand jardin?

204. E : Ok. Vous pouvez donner la parole.

*(4 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

205. eI-Léonie Lagrange-P2 : Monsieur Almo.

206. E : Après Monsieur Almo, ce sera à Monsieur Ventout [NB : L'élève qui était sorti du cercle] de prendre la parole. Monsieur Ventout, asseyez-vous, on va vous entendre par la suite. Allez-y Monsieur Almo.

207. eJ-Raphaël Almo-P3 : Alors moi, je conseille de faire un parking tout autour.

208. E : Comme c'est actuellement?

209. eJ-Raphaël Almo-P3 : Oui. Puis un city-stade à la place du bowling... euh... de la pétanque. Un jardin partagé, juste là, à la place de l'aire de jeux.

210. E : D'accord, est-ce que vous pouvez nous donner quelques arguments?

211. eJ-Raphaël Almo-P3 : Alors déjà, les parkings, c'est pour permettre aux gens d'aller à l'école, ou à la maison de quartier, tout ça tout ça, ou alors chez le vendeur de fruits et légumes, et un city-stade pour que les enfants puissent jouer, tout ça tout ça... Euh non, pas tout ça tout ça... Enfin pour les enfants. Et je voudrais mettre une maison de quartier juste ici, vraiment pas loin du primeur.

212. E : La maison de quartier pas loin du primeur pour faire des activités en lien avec la nature?

213. eJ-Raphaël Almo-P3 : Euh oui, par exemple apprendre à pas trop utiliser la voiture, ou à faire des éco-gestes. Et là, mettre entre le city-stade et la maison de quartier, là il y a le primeur, et au milieu il y a une mare avec plein d'arbres.

*(3 élèves sur 15 lèvent la main pour parler)*

214. E : D'accord, bon je crois qu'il y a plus de place sur la place! Nous allons donner la parole à Monsieur Ventout qui n'a pas du tout parlé. Monsieur Ventout, plus arguments ont été exposés, nous n'avons plus que quelques minutes de réunion, on cherche un compromis, il faut maintenant m'aider à faire un choix.
215. eD-Florian Ventout-P1 : Je souhaite que les clients puissent se garer facilement, et aussi, avoir des bancs à côté des commerces pour qu'ils puissent manger et ensuite venir dans nos commerces.
216. E : D'accord, et dans les autres projets, est-ce qu'il y a des choses que vous en gardez? Vous pouvez tourner votre feuille, maintenant c'est à vous que je parle Monsieur Ventout. Quel est votre avis Monsieur Ventout, qu'est-ce que vous pensez des autres projets?
217. eD-Florian Ventout-P1 : Euh, qu'ils sont euh, ... *(ne dit plus rien)*
218. E : Qu'est-ce que vous pensez des autres projets?
219. eD-Florian Ventout-P1 : Qu'ils sont écologiques.
220. E : D'accord, et qu'est-ce que vous conservez comme propositions, ou qu'est-ce que vous supprimez?
221. eD-Florian Ventout-P1 : Je supprime les transports.
222. E : Ok. Vous ne conservez que le parking tout autour ?
223. eD-Florian Ventout-P1 : Oui.
224. E : Ok. Et sur la place, qu'est-ce que vous voulez voir d'autre que des bancs?
225. eD-Florian Ventout-P1 : Des commerces, mon commerce du coup... Et aussi un jardin partagé.
- (Un élève souffle : "Et un city-stade!")*
226. E : *(se tournant vers l'élève qui lui a soufflé une réponse)* Il n'est pas obligé, il dit ce qu'il veut. Si vous avez fini, vous pouvez donner la parole.
- (4 élèves sur 15 lèvent la main pour parler.  
L'élève qui parlait interroge une autre élève)*
227. eH-Myriam Aman-P2 : Ben alors moi, je trouve que cette idée, enfin moi j'ai une idée, c'est que le parking on pourrait le mettre en dehors de la place, à trois minutes de la place.
228. E : Ok, très bien.
229. eH-Myriam Aman-P2 : A la place de la pétanque, on pourrait mettre une guinguette.

230. E : Dites-nous des arguments, dites-nous pourquoi!
231. eH-Myriam Aman-P2 : Comme ça on pourrait réunir toutes les grandes idées qui ont été données.
232. E : D'accord.
233. eH-Myriam Aman-P2 : Le city-stade on pourrait le mettre à côté, mais plus loin de la mare, parce que sinon si par exemple on joue au basket et que le ballon tombe dans l'eau... Et euh, donc euh à la place du parc à chiens on pourrait mettre une petite mare, et on pourrait mettre un city-stade un peu plus loin de la mare, vers le potager, comme ça on pourrait prendre de l'eau de la mare.
234. E : D'accord, donc vous voulez que tout soit relié?
235. eH-Myriam Aman-P2 : Oui. Et après, on pourrait mettre des arbres au milieu.
236. E : Ce n'est pas vous qui parlez Monsieur Pivert.
237. eH-Myriam Aman-P2 : Et on pourrait mettre aussi une maison de quartier, je sais pas si ça serait vraiment sur la place, mais on pourrait la mettre entre la place et le parking, comme ça il y a le parking pour les gens qui y vont en voiture, et la place quand ils ont fini pour aller se détendre.
238. E : D'accord. Ensuite, qui interrogez-vous? Ce sera la dernière intervention.
- (4 élèves sur 15 lèvent la main, mais beaucoup se mettent à débattre en petits groupes à propos qui a le plus parlé et qui mérite le plus la parole)*
239. E : Bon, la dernière intervention sera celle de... \*\*\*\*\* ! Résumez en quelques phrases !
240. eK-Andy Aide-P1 : Je trouve que notre accord avec Monsieur Jardin est très bon, et je trouve plutôt qu'on devrait mettre le city-stade à la place de l'aire de jeux, la maison à la place de la zone qui est à côté, enfin du terrain de bowling, et que le parking sera soit soit assez proche, soit autour de la place.
241. E : D'accord. J'ai noté toutes vos propositions. Je vous remercie pour cette réunion publique!

Annexe F : Questionnaire pré- et post- jeu de rôle

**Prénom :** .....

**Consigne :** Donne ton avis sur les affirmations suivantes en entourant le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu penses, sur une échelle de 1 à 10.

Exemples :

→ Si tu entoures 1, ça veut dire que tu n'es pas du tout d'accord.

→ Si tu entoures 5, ça veut dire que tu es moyennement d'accord.

→ Si tu entoures 10, ça veut dire que tu es tout à fait d'accord.

**1. Je peux agir pour le climat.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
pas du tout									tout à fait
d'accord									d'accord

**2. Je sais comment agir pour le climat.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
pas du tout									tout à fait
d'accord									d'accord

**3. Je veux agir pour le climat.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
pas du tout									tout à fait
d'accord									d'accord

**4. Si j'agis, ça servira à quelque chose.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
pas du tout									tout à fait
d'accord									d'accord

**5. Sans l'aide des autres, je ne peux pas agir pour le climat.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
pas du tout									tout à fait
d'accord									d'accord

**6. J'ai besoin des autres pour agir pour le climat.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
pas du tout									tout à fait
d'accord									d'accord