

Enseigner la transition écologique en milieu populaire

« Je ne suis pas d'accord avec vous madame. Avant de penser aux animaux, il faut sauver les Hommes ! Regardez, il y en a qui vivent dans des conditions difficiles dans mon quartier ! »

Nous sommes en décembre 2018, et mes élèves de terminale économique et sociale (ES) commencent à travailler sur le chapitre « *La croissance économique est-elle compatible avec la préservation de l'environnement ?* ».

Le lycée dans lequel j'ai travaillé durant 4 années est situé à Mantes la Jolie, à proximité du quartier du Val Fourré. En janvier 2023, l'indice de position social de l'établissement (IPS) était de 88,9 (l'IPS moyen, tous types de lycées confondus est de 103,9).

Même si ces dernières années des élèves venant de la classe moyenne supérieure ont intégré l'établissement, la majorité des lycéens sont confrontés à une forte précarité matérielle et sociale. Et c'est cette réalité que mon élève rappelle à travers son intervention.

C'est aussi en décembre 2018 que les Gilets Jaunes et les Gilets Verts se sont croisés lors d'une manifestation à Paris. Quelques mois plus tard, la jeune militante Greta Thunberg appela à la « grève scolaire » pour alerter les autorités politiques sur la situation climatique. De nombreux jeunes ont participé à ce mouvement. Mes élèves ont observé de loin ces prises de position, en ont compris les enjeux mais ne se sont pas reconnus dans cette jeunesse militante.

Trois ans après, le constat reste identique. La question de la transition écologique semble éloignée des préoccupations quotidiennes des élèves.

Ainsi, avant de réfléchir sur la manière dont les programmes de Sciences économiques et sociales (SES) abordent la question de la transition écologique, il semble pertinent de s'interroger sur la façon dont les élèves perçoivent cette question. Comment sensibiliser des jeunes dont les préoccupations quotidiennes semblent éloignées des questions environnementales ? Comment penser, adapter, nos pratiques pédagogiques ?

Ludmilla Ladavière
Professeure de SES

Cette contribution a pour objectif de proposer des pistes de réflexion sur la perception des questions liées à l'environnement des élèves venant de milieux sociaux plus fragiles ainsi que sur les difficultés rencontrées par les enseignants de SES. Comment adapter les pratiques enseignantes ? Comment sensibiliser les élèves à ces enjeux, sachant que les conséquences du réchauffement climatique touchent davantage les populations précaires ?

Il s'agit ici d'ouvrir une discussion sur ces différentes questions et sur la place que le programme de SES devrait leur accorder.

Pour cela, il nous semble important de présenter dans un premier temps, les conditions de vie dans lesquelles une grande partie des élèves évoluent et qui ont une influence directe sur leur rapport à l'écologie. Puis, nous verrons que leur vision des enjeux environnementaux est marquée par une forte dépossession des codes culturels normatifs dominants. Pour finir, nous verrons qu'aborder ces questions en SES nécessite d'adapter et de repenser nos pratiques pédagogiques, en intégrant la question de la justice sociale.

Des conditions de vie marquées par une fragilité sociale, économique et environnementale

Une grande partie des élèves du lycée vivent dans des conditions difficiles, marquées par une forte fragilité sociale, économique et environnementale. En 2020, le taux de chômage à Mantes la Jolie était de 20%, celui de 15-24 ans s'élevait à 33,5% ([Insee, Dossier complet, commune de Mantes-la-Jolie](#)).

Le quartier, situé à proximité d'infrastructures routières et industrielles, souffre d'une surexposition aux nuisances environnementales (pollutions atmosphériques et sonores) et d'un effet d'îlot de chaleur. Les logements présentent une sous performance énergétique. Les habitants subissent les vagues de chaleur ou les vagues de froid dans des appartements mal isolés.

Les populations ne sont pas égales face aux risques environnementaux. Dans un article publié en 2020, l'économiste Éloi Laurent fait un état des lieux des inégalités environnementales en Europe (Laurent, 2020). En prenant pour exemple l'exposition à la pollution de l'air, l'auteur constate que l'impact sur la santé des riverains varie en fonction des zones urbaines. Ainsi, dans les zones urbaines les plus défavorisées, les individus souffrent le plus souvent de maladies chroniques respiratoires. De même, les habitants des quartiers pauvres de Paris ont plus de chance de mourir d'une maladie liée à la pollution que les habitants de quartiers riches : « *une étude française (Deguen et al., 2016) montre que même si les quartiers riches et les quartiers pauvres de Paris sont exposés à la pollution atmosphérique, les habitants les plus pauvres risquent trois fois plus de mourir d'un épisode de pollution grave que les habitants les plus riches en raison d'un état de santé moins bon et d'un accès aux soins moindre* » (Laurent, 2020, p. 74).

Selon une étude publiée par l'Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine (ANRU), 70% des habitants de quartiers prioritaires indiquent avoir été confrontés à des températures très élevées l'été contre 56% au niveau national ([enquête Harris Interactive pour l'ANRU, 2022](#)).

Ces quelques indicateurs témoignent d'une fragilité sociale, économique et environnementale des habitants des quartiers prioritaires.

De plus, cette même enquête réalisée par l'institut de sondage Harris Interactive en 2022 pour l'ANRU sur la vie dans les quartiers prioritaires révèle que les habitants ont traversé la crise sanitaire plus durement qu'ailleurs. Les différentes crises (sanitaires, économiques, sociales et environnementales) qui touchent le pays fragilisent davantage ces territoires et leurs populations.

Par ailleurs, la crise sanitaire a amplifié ces inégalités déjà existantes. Elle a renforcé la fracture numérique, qui a tendance à se superposer aux inégalités sociales. Elle a aussi renforcé les inégalités face à la culture scolaire, en renforçant le rôle pédagogique des parents. Enfin, elle a accru les inégalités matérielles (lieux de travail et équipements adaptés).

Tous ces éléments ont davantage fragilisé la relation avec le système scolaire comme pouvait le refléter les forts taux d'absentéisme. Depuis la pandémie, l'équipe pédagogique du lycée a travaillé sur la mise en place de dispositifs permettant de recentrer les élèves sur leur parcours scolaire. Même si ces initiatives ont eu des retombées positives, il reste difficile de raccrocher une partie des élèves qui entretiennent avec l'institution scolaire un rapport conflictuel.

Il est donc difficile dans ce contexte de sensibiliser les élèves aux enjeux associés aux questions écologiques, sachant que des rapports de classes sous-tendent leur appropriation.

L'écologie, une « préoccupation de riches » : faible socialisation politique et dépossession écologique

Une étude menée auprès de jeunes de 16 à 30 ans au printemps 2021 et dirigée par le collectif de chercheurs « Quantité Critique » (créé par le sociologue Yann Le Lann) a souhaité dresser le portrait social de cette jeunesse engagée dans les luttes pour le climat (étude publiée dans le journal *La Croix* et disponible sur [le site du collectif](#)).

Les résultats remettent en cause « *l'hégémonie de la culture écologique dans cette tranche d'âge* », comme le souligne le sociologue dans une émission diffusée sur [France Inter le 12 mars 2020](#). En effet, il existe une fracture sociale parmi les jeunes qui défilent. Les chercheurs ont pu noter une surreprésentation des élèves de filières sélectives (classes préparatoires) et des élèves de filières générales. À l'inverse, les élèves de filières technologiques et professionnelles sont sous-représentés.

Ces résultats rejoignent les analyses d'Anne Muxel qui rappelle dans ses travaux que la jeunesse n'est pas un groupe homogène d'un point de vue social et politique : « *La jeunesse scolarisée et étudiante n'a pas les mêmes réponses politiques que la jeunesse peu diplômée et déjà sur le marché du travail. La première participe davantage aux élections mais aussi aux protestations dans la rue. Elle vote en grande majorité pour la gauche socialiste. La seconde est plus en retrait de toute forme de participation. Elle vote moins et manifeste peu* » (Muxel, 2012).

Les jeunes issus de milieux populaires sont donc plus éloignés des modes traditionnels de l'expression politique. Les ressources culturelles et le style éducatif des familles entrent en jeu dans cette transmission, qui dépend aussi du vocabulaire dont les parents disposent pour se positionner dans le débat et de la façon dont les enfants sont invités à prendre part à ces discussions.

Ainsi, la construction d'une identité politique ou militante peut s'avérer difficile lorsque la culture familiale est éloignée de la culture politique. Comment s'approprier les récits de l'écologie officielle lorsque l'on évolue dans un contexte social, économique et politique qui en reste éloigné ?

Le concept de « dépossession écologique » développé par le sociologue Jean- Baptiste Comby permet de mieux cerner les enjeux de ce problème.

Dans un article publié en 2015, le sociologue Jean-Baptiste Comby met en lumière les rapports de classe qui sous-tendent la question écologique (Comby, 2015). Il est difficile pour les classes populaires de s'approprier les termes du débat de « l'écologie officielle » tant celle-ci est associée à un style de vie. Ainsi, les individus des classes populaires se sentent dépossédés des enjeux du débat écologique car ils ne possèdent pas de ressources économiques, socio-culturelles ou politiques suffisantes pour prendre part aux discours politiques et médiatiques qui s'articulent autour de ce sujet.

L'auteur précise par ailleurs que la rhétorique écologique n'est pas, par essence, bourgeoise mais a été construite comme telle. L'écologie officielle serait donc celle mise en avant par les classes dominantes et relèverait d'enjeux postmatérialistes (voire amatérialistes). Elle échapperait donc à tous ceux dont les modes de vie sont centrés autour des contraintes matérielles et budgétaires.

L'exemple de Carole illustre ces tensions. Fille d'un père technicien et d'une mère employée municipale, la jeune femme organise son quotidien en fonction de ses contraintes budgétaires. Elle rejette toute forme d'identité écologique et explique avoir adopté certains gestes « écolos » par contrainte financière : « *si on veut faire de l'écologie, je pense que ça aura plus d'impact si on dit que c'est pour réduire votre consommation d'électricité que pour préserver la planète. Plus centré sur le côté financier que sur le côté écolo. Il y en a beaucoup qui pensent comme moi* » (Comby, 2015, p. 25).

Toutefois, cette mise à distance de l'écologie officielle ne doit pas être prise pour de l'indifférence mais doit être vue comme le signe d'un manque de légitimité due à sa position sociale. À ce titre, le sociologue souligne que la jeune femme est en réalité assez sensible aux désordres environnementaux : « *Il n'y aura peut être plus d'arbres. Déjà sur les espèces, les animaux. C'est toute une chaîne. Les espèces en voie de disparition c'est lié à ça* » (Comby, 2015, p. 25).

À travers cet exemple, J-B.Comby met en avant les tensions qui sous-tendent le rapport des classes populaires aux questions écologiques. Les classes populaires sont également dépossédées de leur représentation publique. En effet, les représentations du sens commun associent pauvreté et pollution. Combien d'articles de journaux ou de reportages n'avons-nous pas lus ou visionnés sur les « passoires thermiques », ces logements mal isolés et mal chauffés ? Combien de reportages ou d'articles établissant des liens entre classes populaires et consommation de produits issus d'une industrie agroalimentaire peu soucieuse de l'environnement ? Or, force est de constater, comme le rappelle l'auteur, que « *les modes de vie des moins privilégiés présentent tendanciellement une empreinte écologique plus faible que ceux d'autres milieux sociaux* » (Comby, 2015, p. 29).

Les mêmes logiques se jouent en classe. Difficile de parler d'économie d'énergie à des élèves vivant dans des appartements mal isolés... Les réalités matérielles se heurtent aux récits écologiques dominants qui n'offrent qu'une vision des problèmes environnementaux.

Ainsi, certains élèves se retrouvent en situation de dépossession écologique. Comment s'approprier les termes de cette écologie officielle mise en avant ici dans les programmes lorsqu'on ne dispose pas des ressources socio-culturelles nécessaires à leur appréhension ?

Travailler sur la question de la transition écologique incite donc l'enseignant à prendre en compte ces facteurs (sociaux et politiques). Pour cela, faut-il repenser nos pratiques pédagogiques ou repenser le programme ?

Repenser les pratiques pédagogiques ou repenser le programme de SES ?

De plus en plus d'enseignants ont conscience des défis écologiques qui se présentent et souhaitent, à ce titre, modifier leurs pratiques pédagogiques afin de sensibiliser les élèves. De nombreux réseaux d'enseignants se sont développés et proposent des pistes de réflexion sur le rôle de l'école dans l'enseignement des enjeux écologiques ou sur la construction de nouvelles pratiques pédagogiques. La plupart des contenus publiés s'adressent à des enseignants du 1^{er} degré, quelques-uns concernent les enseignants du 2nd degré.

Créer un potager, mettre en place un système de tri des déchets, ou encore nettoyer des jardins publics sont autant d'exemples de projets portés par les éco-délégués qui trouvent un écho favorable auprès des élèves.

Au lycée Jean Rostand, quelques élèves étaient investis dans leur rôle d'éco-délégués, mais très peu de projets ont vu le jour, faute de volontaires. Les initiatives les plus suivies étaient celles qui touchaient aux questions sociales, comme la collecte de vêtements ou la conception de paquets cadeaux à destination des plus démunis au moment des fêtes de fin d'année. La question de l'engagement politique se fonde ici sur l'action. Pour la plupart des élèves, la politique doit être concrète. Ici, elle s'inscrit dans des actions qui visent à améliorer des difficultés sociales et économiques qu'ils côtoient de près. Ainsi, comme le rappelle la sociologue Marie-Hélène Bacqué, les jeunes des quartiers populaires ne sont pas dépolitisés et leur expérience de l'engagement « *est avant tout une expérience sociale qui se décline en des formes multiples d'engagement* » (Bacqué et al., 2022).

L'enseignement des SES trouvaient souvent un écho dans ces différents événements qui rythmaient la vie du lycée. Les chapitres touchant aux questions des inégalités et de la justice sociale, malgré la complexité de certains concepts, ont souvent donné lieu à des débats passionnés. Les événements survenus en décembre 2018 ont, à ce titre, marqué l'enseignement des sciences économiques et sociales.

Depuis plusieurs jours, les lycéens organisaient des blocus pour protester contre la réforme du Bac et Parcoursup. Les manifestations se sont rapidement transformées en affrontements avec les forces de l'ordre. 151 jeunes ont été interpellés et forcés à rester agenouillés les mains derrière la tête. La vidéo, diffusée sur les réseaux sociaux, a provoqué l'indignation des parents, enseignants et des lycéens. L'image de ces jeunes à genoux, les mains derrière la tête a ensuite été imitée par de nombreux étudiants lors de manifestations. Ce qui interpellait les élèves était la question de la légitimité des modes de revendication. Pourquoi des manifestations organisées dans des grandes villes pour les mêmes motifs avaient plus de légitimité que celles qui se déroulaient en banlieues ? Comment faire valoir un certain nombre de revendications économiques et sociales lorsque la priorité semble être accordée aux enjeux climatiques ? Telles étaient les questions et les remarques que j'ai pu relever après ces événements. Il était également difficile de s'appuyer sur le programme de SES pour expliquer aux élèves que le réchauffement climatique peut accentuer des difficultés sociales et économiques vécues par certains.

Ainsi, avant de repenser nos pratiques pédagogiques, il semble important de refonder le programme de SES. Dans un [communiqué publié en juin 2019](#), l'Association des professeur·e·s de SES (Apses) plaidait pour une meilleure intégration des enjeux environnementaux dans les programmes de SES. En effet, la transition écologique est absente dans le chapitre sur le commerce international (quelles sont les conséquences sur l'environnement des échanges internationaux ? Quid des conséquences de l'internationalisation de la production sur le réchauffement climatique ?), et n'est pas abordée dans les chapitres concernant l'emploi et la production.

Mais la question des enjeux environnementaux doit également être abordée dans les chapitres en lien avec la justice sociale ou la structure sociale.

Dans une tribune publiée dans le quotidien Le Monde datant du 19 mai 2023 (« Crise climatique: les programmes de sciences économiques et sociales au lycée portent la marque d'une vision dépassée »), un collectif d'enseignants chercheurs soulève également le problème de la place qu'occupe cette question dans les programmes de SES.

Selon les signataires de cette tribune, les programmes de SES « *portent la marque d'une vision dépassée de la pensée comme du système économique* ». De même, les instruments évoqués pour répondre à l'urgence climatique (marchés des quotas, réglementation, etc.) semblent

dépassés et ne permettent pas aux jeunes de se confronter aux problématiques actuelles. Les programmes de SES doivent permettre d'articuler les questions économiques, sociales et environnementales : « *un programme de SES ambitieux doit donc permettre aux élèves d'analyser les inégalités et les conflits sociaux et politiques en lien avec les crises écologiques dès la classe de seconde* ».

Un programme de SES ambitieux doit aussi permettre aux élèves de s'interroger sur les notions et termes abordés. En effet, le chapitre « *Quelle action publique pour l'environnement ?* » ne propose aucune définition de l'écologie ni n'explique quelle a été la construction socio-politique de cette question en France. En abordant la question de l'environnement sous l'angle de l'action publique, le programme néglige certains aspects associés à cette problématique. Or, cette question devrait traverser le chapitre sur la justice sociale (quelles inégalités en termes de logement ou d'accès à l'eau potable entraîne le réchauffement climatique ? Quels sont les pays, les populations les plus vulnérables face à ce phénomène ?), ou encore celui sur la structure sociale (les inégalités écologiques recourent-elles les inégalités de classes ?). De même, dans le chapitre sur la question de l'engagement politique, la problématique mériterait d'être abordée sous le prisme du genre, à l'aide de données chiffrées (pourquoi les femmes sont-elles plus engagées sur cette question que les hommes ?).

Conclusion

Il nous semble primordial de rappeler aux élèves que les enjeux écologiques ne sont pas indépendants des questions sociales et économiques. Depuis la crise des Gilets Jaunes, les politiques de lutte contre le changement climatique ne peuvent faire abstraction de la question de la justice sociale. Il en est de même pour les programmes de SES qui, en ne prenant pas en considération ces éléments, excluent les élèves les plus modestes de la compréhension de ces enjeux.

Il est donc important que les programmes de SES intègrent cette dimension de la justice sociale dans le chapitre consacré à la question de l'environnement.

Bibliographie

Bacqué M-H., Bellanger E., Hatzfeld H., Madelin B., 2022, « De l'engagement à la politique : qu'est-ce qui fait bouger les jeunes des quartiers populaires ? », in **ONPV, Rapport 2021 : Fiches thématiques**, p. 30-31

En ligne : http://www.onpv.fr/uploads/media_items/rapport-2021-fiches-th%C3%A9matiques-v2.original.pdf

Comby J-B., 2015, « À propos de la dépossession écologique des classes populaires », *Savoir/Agir*, vol. 33, p. 25-30.

En ligne : https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=SAVA_033_0023

Deguen S. et al., 2016, « Correction: neighbourhood characteristics and long-term air pollution levels modify the association between the short term nitrogen dioxide concentrations and all-cause mortality in Paris », *PLoS One*, vol. 11.

En ligne : <https://journal.plos.org/plosone/artice?id=10.1371/journal.pone.0131463#authcontrib>

Laurent E., 2020, « Les inégalités environnementales en Europe », in **OFCE, L'économie européenne 2020**, Paris, La Découverte, p. 69-81.

Muxel A., 2012, « Anne Muxel : les jeunes et la politique, géométries variables », *Revue Civique*, vol. 7.

En ligne : <https://revuecivique.eu/articles-et-entretiens/citoyens-vie-publique/anne-muxel-jeunes-et-politique/>