



Master

2024

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Les méthodes participatives chez les enfants : l'analyse de la participation à l'éco-comité du programme Eco-Schools

Duperrex, Jaina Alix

How to cite

DUPERREX, Jaina Alix. Les méthodes participatives chez les enfants : l'analyse de la participation à l'éco-comité du programme Eco-Schools. Master, 2024.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:181160>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**GENEVA SCHOOL
OF SOCIAL SCIENCES**
Department of Sociology

LES MÉTHODES PARTICIPATIVES CHEZ LES ENFANTS : L'ANALYSE DE LA PARTICIPA- TION À L'ÉCO-COMITÉ DU PROGRAMME ECO-SCHOOLS

Jaina Duperrex

Rapport de stage au sein de l'association *J'aime ma Planète*

Soumis en conformité avec les exigences du diplôme de Master en stan-
dardisation, régulation sociale et développement durable

Sous la supervision de la Prof. Dr Marlyne Sahakian

Octobre, 2024

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	5
LISTE DES TABLEAUX	6
ACRONYMES	7
REMERCIEMENTS	9
RÉSUMÉ	10
INTRODUCTION	11
ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE SUR ECO-SCHOOLS	14
CADRE THÉORIQUE	16
L'échelle de la participation des enfants de Hart	16
Le modèle de Lundy	18
MÉTHODE DE RECHERCHE	20
Posture de réflexion et limite de la recherche	22
ÉVALUATION DE LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES À L'EC	25
BÉNÉFICES DE LA PARTICIPATION	30
BARRIÈRES ET OPPORTUNITÉS POUR UNE MEILLEURE PARTICIPATION	33
CONCLUSION	37
BIBLIOGRAPHIE	40
ANNEXE	42
ANNEXE 1 : TABLEAU DE CORRESPONDANCE DES DEGRÉS SCOLAIRES À L'ÂGE EN SUISSE ROMANDE (ÉTAT DE VAUD, 2024).	42

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les sept étapes de la méthodologie Eco-Schools	17
Figure 2 : L'échelle de la participation de Hart	17
Figure 3 : Le modèle de Lundy	18

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Méthode de récolte des données	21
Tableau 2 : Matrice des questions de recherche et d'interview	22
Tableau 3 : Synthèse de l'analyse des discussions avec le cadre théorique	29
Tableau 4 : Synthèse des bénéfices acquis par les enfants des éco-comités	32
Tableau 5 : Synthèse des contraintes et opportunités associées	36

ACRONYMES

DD :	Développement durable
EC :	Eco-comité
EDD :	Éducation au développement durable
ES :	Eco-Schools
FEE :	Foundation for Environmental Education (<i>fondation d'éducation à l'environnement</i>)
JMP :	J'aime ma Planète
ODD :	Objectifs de développement durable
ONU :	Organisation des Nations unies
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements à Marlyne Sahakian pour son soutien inestimable tout au long de ce Master en sociétés durables et changement social. Durant les cours, elle a su insuffler aux étudiant.e.s une motivation et un optimisme, même face à des sujets parfois complexes. Son cours sur les méthodes participatives m'a profondément inspirée, ce qui se reflète dans ce travail. Je lui suis très reconnaissante pour ses précieux conseils et son encadrement tout au long de ce projet.

Je remercie également l'Université de Genève et la Faculté de Sociologie pour l'opportunité de ce Master et les nombreuses ressources mises à ma disposition.

Un grand merci à toute l'équipe de l'association J'aime ma Planète. Mon stage au sein de cette structure a été une expérience des plus enrichissantes. Chacune et chacun m'ont accueillie chaleureusement, m'ont fait confiance, m'ont partagé des réflexions précieuses et facilité mes contacts avec les écoles. Je remercie particulièrement Urban Furlan d'avoir accepté d'être le superviseur de ce travail, ainsi que pour sa disponibilité et le partage de ses idées enrichissantes.

J'aimerais aussi exprimer ma reconnaissance aux enfants, enseignant.e.s et parents d'élèves qui ont participé à ma recherche, pour leur enthousiasme et le temps consacré à cette étude.

Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude à tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont contribué à la réussite de ce projet. Ce travail clôture mes études, qui n'auraient pu se réaliser sans le soutien et les encouragements constants que j'ai reçus tout au long de cette aventure académique.

RÉSUMÉ

Depuis les années 1980, les enfants sont devenus des actrices et acteurs visibles dans divers domaines, notamment grâce à des programmes éducatifs comme Eco-Schools, mis en œuvre, en Suisse, par l'association J'aime Ma Planète (JMP). Ce programme, axé sur l'éducation au développement durable, intègre les jeunes dans des projets environnementaux au sein des écoles.

La recherche sur la participation des enfants dans ce cadre est encore limitée, ce qui rend essentielle l'évaluation de leur engagement et des bénéfices pour leur développement. Ce rapport de stage à l'aide de discussions et d'observations, pendant le stage au sein de JMP, d'analyses de documents et d'entretiens individuels ou sous forme de « *Focus group* », ainsi que par l'application d'un cadre théorique sur les méthodes participatives, répond aux questions suivantes : *quel est le niveau de participation des élèves à l'éco-comité Eco-Schools ? Comment cette participation est-elle bénéfique au développement des élèves ? Dans quelle mesure les obstacles et opportunités influencent-ils l'amélioration de cette participation ?*

En Suisse francophone, le programme Eco-Schools se distingue en permettant aux enfants de la crèche au gymnase (enfants de 0 à 18 ans environ) de participer activement au sein du milieu scolaire, ce qui est rare. Sur la base d'une enquête qualitative de février à juillet 2024, les résultats de ma recherche démontrent que le rôle des élèves est réel et significatif : elles et ils sont au cœur des projets, exprimant leurs opinions et prenant des initiatives sous la supervision des enseignant.e.s. Cette participation renforce leur responsabilité, leur sentiment d'appartenance et leur autonomie, tout en développant leurs compétences organisationnelles et socioémotionnelles. Des obstacles, tels que les tâches administratives, l'âge des élèves et le manque de temps, ont été identifiés, de même que des solutions pour les franchir, comme des moyens d'expression diversifiés, des groupes de discussion, des formations et une meilleure intégration dans le programme scolaire.

INTRODUCTION

« [...] souvent, c'est un peu que les adultes qui font et c'est vraiment génial de faire participer les enfants et d'avoir le droit de dire ce qu'on pense. Et j'aimerais bien qu'il y ait d'autres enfants qui puissent avoir la même chance que nous, parce que c'est génial ! », élève d'un éco-comité Eco-Schools (6P)¹.

Au cours des années 1980 et 1990, émerge un mouvement en faveur de la protection des droits des enfants, marquant un tournant dans la reconnaissance de leur place dans la société. Cela amène à une considération des enfants comme citoyens à part entière, capables de contribuer activement à la société et à la prise de décision. La Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant, adoptée en 1989, a été une étape décisive. Elle affirme que chaque enfant possède des droits, notamment celui d'exprimer ses opinions sur toute question la ou le concernant et de voir celles-ci prises en compte. Cette reconnaissance a permis aux enfants d'occuper une place croissante dans divers domaines.

Dans le milieu associatif, des organisations non gouvernementales se sont mobilisées pour défendre les droits des enfants, offrir du soutien, organiser des activités ou intervenir dans le domaine éducatif. Dans le milieu politique, des initiatives novatrices, telles que l'assemblée constituante des enfants pour retravailler la constitution du Canton du Valais (Suisse) de 2018, ont vu le jour. Les enfants sont également des actrices et acteurs visibles lors des marches pour le climat ou ont été l'objet de débats politiques sur des sujets tels que le droit de vote des jeunes (Journal de l'UNIGE N°155, 2019).

Dans ce contexte, la conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement de 1992, à Rio, a reconnu le rôle crucial de l'éducation pour le développement durable (EDD). De plus, le quatrième des dix-sept objectifs du développement durable (DD) souligne l'importance de l'engagement des jeunes. Ces derniers sont considérés comme des actrices et acteurs clés du changement pour relever les défis liés à la durabilité et participer activement aux processus décisionnels. Cette vision inclut l'éducation formelle et informelle, l'apprentissage cognitif et socioémotionnel, la pensée critique, ainsi que l'éducation à la communauté et à la citoyenneté (UNESCO, 2019). L'UNESCO prône des méthodes participatives où la pédagogie est axée sur l'action et la transformation, caractérisée par des aspects tels que la collaboration, la recherche de solutions aux problèmes, l'interdisciplinarité ou la transdisciplinarité (UNESCO, 2017).

Dans cet esprit, l'association J'aime ma Planète (JMP), où j'ai réalisé mon stage, met en œuvre, depuis 2016, le programme éducatif Eco-Schools (ES). Il est proposé par l'organisation internationale *Foundation for Environmental Education* (FEE), basée au Danemark. JMP est une association suisse à but non lucratif et reconnue d'utilité publique, créée en 2006

●
¹ Les correspondances entre les niveaux scolaires et l'âge des enfants, en Suisse, se trouvent en annexe.

par Patricia Defauw. Depuis 2016, elle est une des 81 associations mondiales à implémenter ES. JMP sensibilise les jeunes, leur donne la parole et des outils pour agir grâce à leurs programmes et activités d'éducation à l'environnement et à la durabilité dans les écoles (J'aime Ma Planète, 2024).

Le programme ES est axé sur l'éducation au développement durable pour répondre aux objectifs de développement durable (ODD). ES insiste sur la mise en œuvre d'actions concrètes qui s'intègrent aux programmes scolaires dès la crèche et jusqu'au gymnase² (enfants de 0 à 18 ans environ). Les établissements éducatifs sélectionnent alors un thème parmi six et l'implante au travers d'une méthodologie en sept étapes. Les six thèmes sont l'alimentation durable, les déchets, l'énergie, l'eau, la biodiversité et la citoyenneté. La figure 1 décrit les sept étapes : créer un éco-comité, réaliser un diagnostic, créer un plan d'action, mesurer et évaluer ses progrès, faire des liens avec le programme scolaire, impliquer et sensibiliser les élèves et les parents ainsi que créer un éco-code.

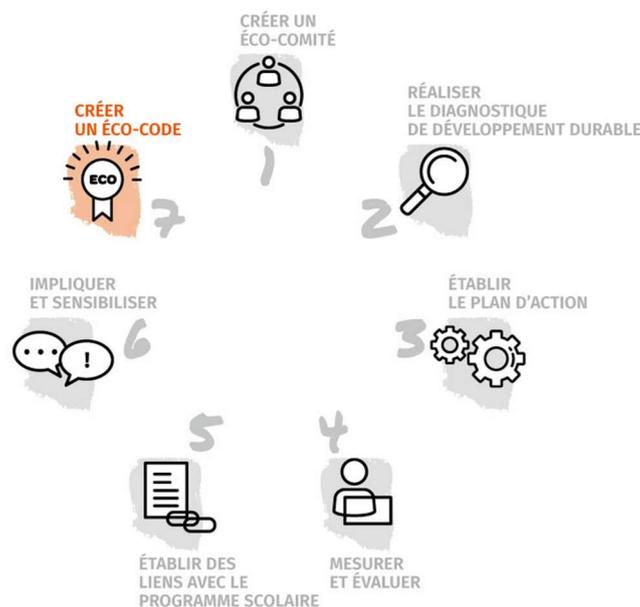


Figure 1 : Les sept étapes de la méthodologie Eco-Schools (Eco-Schools, 2024)

Au terme des sept étapes, un jury bénévole décide s'il décerne le label à l'école ou s'il le renouvelle. Les objectifs principaux du programme sont d'aider les écoles à développer des connaissances et compétences chez les jeunes à travers une approche systémique et interdisciplinaire. Le programme a aussi pour but de réunir la communauté scolaire grâce à une réflexion et une coopération. L'équipe de JMP accompagne les écoles du début du projet à l'obtention du label et leur fournit de multiples ressources. En 2024, en Suisse, 113 écoles sont inscrites au programme ES et 74 sont labellisées (Eco-Schools, 2024).

La première étape de la méthodologie Eco-Schools de la FEE consiste à former un éco-comité (EC). Ce comité joue un rôle central en assurant la mise en œuvre cohérente du

² Dans certains cantons suisses, un gymnase est l'appellation pour l'établissement d'enseignement secondaire du deuxième cycle, pour les adolescents de 15 à 18 ans, environ.

programme ES et de ses sept étapes, ainsi qu'en assurant la communication autour du projet. Il est ouvert à chaque membre de la communauté scolaire comme les élèves de différents degrés scolaires, le corps enseignant, les bibliothécaires ou le personnel de la cantine. Au sein de ce comité, une coordinatrice ou un coordinateur organise les réunions et sert de point de contact principal avec l'équipe ES. L'éco-comité et ses projets ont alors lieu légèrement en dehors du cadre scolaire traditionnel. L'analyse des dynamiques au sein de chaque comité, notamment la participation des enfants, revêt un intérêt particulier.

Comme la revue de littérature le montrera, cette participation reste peu étudiée et nécessite d'être explorée afin de formuler des recommandations pertinentes. En effet, le rapport de l'ONU sur l'EDD de 2014 a mis en avant l'importance d'intensifier la recherche, le suivi et l'évaluation pour développer de bonnes pratiques en matière d'EDD et en démontrer l'efficacité (Goldman et al., 2018). Par ailleurs, la plupart des études se concentrent sur la communauté scolaire dans son ensemble, plutôt que sur les éco-comités spécifiquement, à l'exception par exemple du travail de Cincera et Krajhanzl (2013). Cet article met en lumière les compétences acquises par les enfants membres de l'EC. Ainsi, l'article de Zala-Mezö et al. (2020) sur l'ES en Suisse est le seul du pays à avoir été publié et un seul article, de Madsen (2022) sur le programme de la FEE décrivant ses objectifs et ses bénéfices, a été rédigé.

Le présent travail va évaluer la participation des enfants à l'EC dans quelques écoles francophones de Suisse, se demandant alors : *quel est le niveau de participation des élèves à l'éco-comité Eco-Schools ? Comment cette participation est-elle bénéfique au développement des élèves ? Dans quelle mesure les obstacles et opportunités influencent-ils l'amélioration de cette participation ?*

Afin de répondre à ces questions, une revue de la littérature sur la recherche ES sera effectuée, suivie de l'introduction d'un cadre théorique intégrant deux modèles de méthodes participatives : l'échelle de Roger Hart et le modèle de Laura Lundy. La méthodologie utilisée sera ensuite décrite et l'analyse cherchera à répondre aux questions posées à l'aide de la théorie. La conclusion présentera des perspectives d'ouverture.

ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE SUR ECO-SCHOOLS

Eco-Schools, en tant que programme mis en œuvre à l'international, a été étudié dans plusieurs pays et sous différents angles. Il est important de noter que l'implémentation du programme varie d'un pays à l'autre, bien que sa structure et sa méthodologie données par la FEE restent très similaires. Il est donc intéressant d'examiner les modèles qui émergent des différentes recherches. De nombreuses études décrivent l'impact du programme sur les connaissances et les compétences des élèves, mais peu s'intéressent au processus qui les amène à devenir une école certifiée Eco-Schools. Il est donc nécessaire d'approfondir l'étude de l'implémentation du programme, en particulier la participation des élèves au sein des éco-comités à l'échelle mondiale et spécifiquement en Suisse.

La plupart des études mondialement publiées se concentrent sur l'analyse de l'impact du programme Eco-Schools. C'est le cas de la seule étude académique menée en Suisse. Les résultats montrent que le programme influence les connaissances environnementales des élèves, mais pas leur attitude (Zala-Mezö et al., 2020). En Flandre, d'autres recherches ont également révélé que le programme n'a aucun effet sur le comportement environnemental ou les valeurs de préservation, mais qu'il améliore les connaissances des élèves (Pauw & Petegem, 2011, 2013 et 2018; Goldman et al., 2018). En Slovénie, une étude a même noté que le niveau de connaissance était légèrement plus élevé chez les élèves des écoles Eco-Schools que chez les élèves des écoles non Eco-Schools. Cela est dû à des contraintes structurelles, techniques, financières ou bureaucratiques (Krnjčič & Naglič, 2009). De plus, une analyse des écoles maternelles ES à Ankara a révélé que le pilier environnemental était plus développé que le pilier économique et le pilier socioculturel. Cette étude a également montré que les écoles privées développaient davantage les trois piliers que les écoles publiques (Korkmaz & Guler Yildiz, 2017).

D'autre part, une coordinatrice de la FEE a publié un article sur le programme. Elle explique que le but d'ES est de mettre l'enfant au centre de la démarche et de lui donner la capacité de diriger son apprentissage sur des questions qui affectent sa vie et son avenir. Cet article cite également une étude de l'université de Stanford, qui a mis en évidence les bénéfices de l'éducation au développement durable, tels que l'acquisition de connaissances dans diverses matières, le développement de compétences émotionnelles et sociales, les compétences en leadership, les aptitudes académiques ou encore l'intérêt pour l'école et l'engagement civique, etc. (Madsen, 2022).

Une recherche compare le niveau de participation au programme Eco-Schools entre des écoles en Espagne et aux Pays-Bas. Elle suggère qu'il y a un meilleur apprentissage lorsque les sujets sont adaptés aux besoins et intérêts des élèves et lorsque ceux-ci participent activement à la création de connaissances. La participation des élèves peut être encouragée en adaptant l'environnement d'apprentissage à leurs besoins et capacités, par un encadrement étroit des enseignant.e.s, de bonnes relations entre élèves et professeurs et l'intégration du programme dans le cadre éducatif général de l'école (Schröder et al., 2020). En République tchèque, une étude, souvent citée, analyse les facteurs influençant les compétences pro-environnementales. Elle montre que ce n'est pas simplement la participation au programme qui a un impact, mais la contribution active des élèves. Les enfants qui font partie de l'éco-comité et participent à la prise de décision de l'école ont plus d'occasions de développer

leurs compétences d'action et ont davantage confiance en celles-ci. Ainsi, lorsqu'on se concentre uniquement sur le fonctionnement de l'école et sa gestion environnementale, il n'y a pas de gains éducatifs (Cincera & Krajhanzl, 2013). De manière similaire, en Slovaquie, les enfants développent, dans l'action, leur sens de la communauté et leurs compétences pour participer activement aux processus de prise de décisions. De plus, les élèves des écoles récemment inscrites au programme montrent un meilleur comportement pro-environnemental que ceux des écoles déjà labellisées (Asghari et al., 2012). L'analyse des Eco-Schools écossaises souligne les bénéfices du programme, tels que la réussite scolaire, la confiance en soi, la responsabilité et l'efficacité, ainsi que le développement des compétences en plaidoyer et en leadership chez les élèves. Un sentiment de satisfaction émerge également du fait de « *faire partie de quelque chose et de pouvoir aider* » (Pierrie et al., 2006).

Certaines limites à la mise en place du programme ES sont également mises en avant, comme le temps, les tâches administratives ou le manque de soutien parental (Pierrie et al., 2006). Un autre obstacle observé dans les écoles israéliennes est que les initiatives Eco-Schools deviennent souvent la responsabilité d'un petit groupe, voire d'une seule personne du corps enseignant, plutôt que d'être portées par l'ensemble de la communauté scolaire (Goldman et al., 2018).

CADRE THÉORIQUE

Deux approches de la théorie sur la participation des enfants sont mobilisées : l'échelle de Roger Hart et le modèle de Laura Lundy. Ce travail combine ces approches, offrant une compréhension approfondie des différents cadres de participation et des conditions nécessaires pour une participation effective, permettant ainsi de comparer les théories avec la réalité du terrain. Il est important de noter que ces approches occidentales utilisées dans diverses disciplines comme la sociologie, la science politique ou l'éducation ne sont pas applicables dans toutes les cultures. Hart, lui-même, pense que sa théorie se base sur une culture occidentale où l'individualisme, l'indépendance et l'autonomie progressive sont cruciaux pour le développement de l'enfant. D'autres cultures en Asie ou en Afrique s'appuient sur le collectivisme ou le maintien de l'interdépendance familiale pour le développement de l'enfant (Ladder of Children's Participation, 2019). L'échelle ne peut donc pas être interprétée de la même manière si la place de l'enfant et le rôle de l'adulte sont perçus différemment.

L'ÉCHELLE DE LA PARTICIPATION DES ENFANTS DE HART

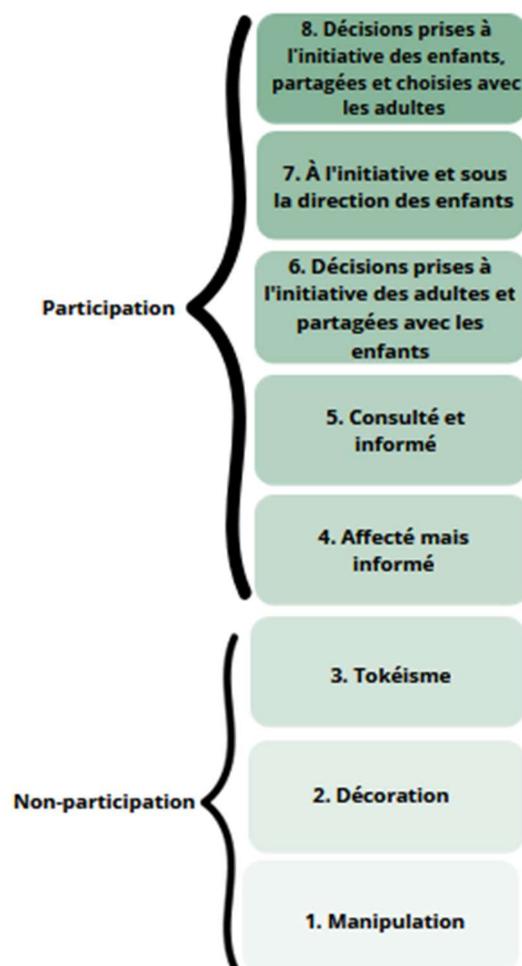
En 1969, Sherry Arnstein crée une échelle de la participation citoyenne. Ce diagramme est dès lors majoritairement utilisé pour comprendre la participation citoyenne au sens large. C'est sur la base de ce modèle qu'en 1992, Roger Hart développe l'échelle de la participation des enfants et des adolescents (figure 2). L'échelle est divisée en huit parts. Chacune est caractérisée par un niveau d'implication et de responsabilisation. Plus on se trouve en bas de l'échelle, plus le champ d'application et la participation des enfants sont réduits. Hart a souligné que, même si chaque niveau de l'échelle représente un degré croissant de participation, celle-ci ne doit pas être vue comme une progression linéaire. L'échelle ne part pas du bas pour aller vers le haut, mais mesure plutôt le cadre établi par les adultes et les institutions pour la participation des enfants à des programmes ou des projets (Wetzelhütter & Bacher, 2015). Hart explique également que la participation des enfants doit être discutée en considérant les relations de pouvoirs et la lutte pour l'égalité des droits (Hart, 1992).

Tout d'abord, la non-participation concerne les trois premiers niveaux de l'échelle de Hart. La « manipulation » (1) survient lorsque les enfants ne comprennent pas leur rôle ni les enjeux du processus participatif. Il n'y a généralement pas de transparence et les enfants ne savent pas comment leurs idées ont été utilisées. La « décoration » (2) se réfère à l'utilisation des enfants de manière indirecte. Les jeunes ne comprennent toujours pas le sens ni l'objectif de leur participation. Le « tokéisme » (3) se produit lorsque les enfants ont en apparence la parole, mais ne sont pas préparés et n'ont pas réellement la possibilité de donner leur opinion (Ladder of Children's Participation, 2019).

On parle de participation du quatrième au dernier échelon. Hart la définit comme le « *processus de partage des décisions qui affectent la vie d'une personne et la vie de la communauté dans laquelle elle vit* » (Hart, 1992). Cela signifie que la participation est un processus de prise de décision collective (Wetzelhütter & Bacher, 2015). Le niveau « Affecté mais informé » (4) correspond à une participation où les enfants comprennent les intentions, connaissent les décideurs et les raisons de leur participation, jouent un rôle significatif plutôt que décoratif et se portent volontaires après avoir été informés sur le projet. L'étape suivante « Consulté et informé »

(5) se manifeste quand le projet est dirigé par les adultes, quand les jeunes comprennent le processus et que leurs opinions sont prises en considération. Le niveau « Décisions prises à l'initiative de l'adulte et partagées avec les enfants » (6) advient quand les adultes lancent des projets participatifs. Les enfants sont impliqués dans la prise de décision ou la gestion, tout en étant encadrés par les adultes avec des conseils et une assistance technique. L'échelon « À l'initiative et sous la direction des enfants » (7) se produit quand les enfants mènent des projets et que les adultes observent et assistent, mais n'interviennent pas de manière directive ou organisationnelle. Le dernier niveau « Décisions prises à l'initiative des enfants, partagées et choisies avec les adultes » (8) assure le partage de l'autorité, de la gestion ou du pouvoir de décision avec des partenaires adultes et des alliés. Cela permet ainsi aux jeunes d'influencer de manière significative les politiques, les décisions ou les résultats qui étaient traditionnellement contrôlés et dirigés uniquement par les adultes (Ladder of Children's Participation, 2019).

Figure 2 : L'échelle de la participation de Hart



Source (Hart, 1992) traduite de l'anglais.

LE MODÈLE DE LUNDY

En 1989, le droit de l'enfant à être entendu sur tous les sujets le concernant est codifié pour la première fois dans la Convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU. L'article 12 stipule que les enfants n'ont pas le choix définitif dans les décisions impactant leur vie, mais leurs points de vue doivent être pris en compte : « *Les États partis garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité* » (Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, p.9). Bien que le Comité de l'ONU définisse la participation comme « *des processus continus, comprenant le partage d'informations et le dialogue entre les enfants et les adultes, fondés sur le respect mutuel, et dans lesquels les enfants peuvent apprendre comment leurs opinions et celles des adultes sont prises en compte et influencent les résultats de ces processus* », cette définition ne reste que peu claire ni concrète (UN Committee on the Rights of the Child 2009: 5).

Laura Lundy a alors développé un modèle afin de mieux comprendre cet article et de poser un cadre pour favoriser la participation des enfants et des adolescents. Elle distingue alors quatre éléments interdépendants les uns des autres : l'espace, la voix, l'auditoire et l'influence (figure 3). Ces conditions doivent être mises en place en suivant des processus et non de façon isolée (Kennan et al., 2019). Il existe une interconnexion particulière entre l'espace et la voix, où l'enfant exprime son opinion, et entre l'auditoire et l'influence, où le droit à ce que les opinions soient considérées et respectées (Lundy, 2007).

Figure 3 : le modèle de Lundy



Source (European Commission, 2022) basée sur le modèle de Lundy, traduit de l'anglais.

L'espace représente l'opportunité donnée aux enfants d'exprimer leurs opinions de manière sûre et équitable. Le point de vue de chaque enfant doit être respecté, sans crainte de reproches ni de représailles. L'espace doit être inclusif, permettant la participation de chacune et chacun, y compris celles et ceux qui ne savent ni lire ni écrire (Lundy, 2007). L'UNESCO (2019) a également mis en avant l'importance de fournir aux jeunes un espace pour expérimenter de nouvelles idées et développer des perspectives critiques. Des moyens alternatifs comme le dessin ou le théâtre peuvent faciliter cette participation (Kennan et al., 2019). Il est essentiel de demander aux enfants si elles ou ils souhaitent participer pour influencer les décisions. Il est également important d'inclure les enfants dès la création de cet espace, car elles et ils savent ce qui les met à l'aise (Lundy, 2007).

La voix englobe la facilitation de l'expression des opinions. En effet, le droit des enfants à exprimer leur opinion ne dépend pas de leur capacité à exprimer une opinion mûre, mais seulement de leur capacité à se forger une opinion. Il nécessite alors de poser des conditions telles qu'allouer suffisamment de temps pour comprendre le problème, l'accès à des informations adaptées aux enfants, la formation des adultes ou les assistances technologiques (Lundy, 2007).

L'auditoire signifie que l'opinion doit être écoutée. Les enfants doivent avoir l'assurance de pouvoir communiquer leur point de vue à une personne ou à un organisme chargé de prendre des décisions (Kennan et al., 2019). Il est donc nécessaire que les adultes reçoivent des formations en écoute active et en observation, car les enfants peuvent exprimer leurs opinions de diverses manières et pas exclusivement par oral (Lundy, 2007).

L'influence implique que l'avis doit être pris en compte. Cette condition est complexe, car les enfants dépendent d'autres personnes pour évaluer et défendre leurs droits ainsi que leur intérêt supérieur dans les décisions qui affectent leur bien-être. Cependant, les théoriciens des droits de l'enfant soutiennent que les opinions des enfants ne doivent pas être négligées sous prétexte que les adultes pensent savoir ce qui est le mieux pour elles et eux. Les restrictions légitimes à l'autonomie des enfants doivent être imposées uniquement lorsque les choix préférés par l'enfant compromettent son droit à un avenir, interfèrent avec ses besoins de développement ou restreignent ses options de manière irrémédiable. Le défi réside dans la recherche de moyens pour s'assurer que les adultes non seulement écoutent les enfants, mais aussi prennent sérieusement en compte leurs avis. Cela nécessite de garantir que les enfants soient informés de la manière dont leurs opinions ont été prises en compte, ainsi que des raisons sous-jacentes à ces décisions (Lundy, 2007).

Enfin, lors de l'analyse, il est apparu pertinent de relier les deux théories. Plus on progresse dans l'échelle de participation, plus les quatre éléments sont présents. La voix et l'espace existent dès le début de l'échelle. Ces conditions prennent de l'importance au fur et à mesure que l'on monte. L'auditoire et l'influence, quasi absents au premier niveau de participation, deviennent cruciaux aux niveaux supérieurs. Connecter les deux théories permet d'évaluer la participation des élèves dans les écoles étudiées et les dynamiques de cette participation. L'analyse démarre à partir du quatrième échelon, car les premiers concernent la non-participation. Étant donné que l'on ne progresse pas linéairement d'un échelon à l'autre et que la démarcation entre les niveaux est floue, il est intéressant de se concentrer sur certaines thématiques et de renforcer l'explication avec les quatre éléments de Lundy. Par exemple, le rôle de l'adulte se manifeste à plusieurs niveaux de l'échelle et peut être analysé à travers les éléments de Lundy. Ces deux théories combinées éclairent également sur les obstacles et les opportunités influençant la participation, ainsi que ses bénéfices.

MÉTHODE DE RECHERCHE

Pour répondre aux questions de recherche et comprendre les dynamiques de la participation des élèves, une méthode de recherche qualitative a été utilisée. Cette méthode comprend des entretiens individuels et de groupe, des observations lors de visites d'écoles dans le cadre du stage, ainsi que l'étude de dossiers de labellisation des écoles francophones suisses.

Le recrutement des participant.e.s a été réalisé par la méthode de l'échantillonnage « *boule de neige* ». Cette technique implique l'utilisation de réseaux existants pour identifier de nouveaux participant.e.s potentiel.le.s (Hammersley et Atkinson, 2007). L'équipe Eco-Schools de JMP a fourni des contacts de coordinatrices des projets ES dans certaines écoles. Celles-ci sont des « *gardiennes* », car elles mettent en relation avec d'autres collègues, directrices, parents et élèves membres de l'éco-comité. En fin de compte, des échanges ont été établis avec les coordinatrices de quatre écoles francophones, dont deux privées et deux publiques. Un groupe d'élèves, de 5 à 6P, âgés de 8 à 11 ans³, d'une des écoles privées, a été observé, lors d'une interaction avec le prestataire de la cantine dans le cadre de leur projet ES sur l'alimentation durable. Puis, elles et ils ont expliqué leurs ressentis et répondu à quelques questions sur leurs expériences. Quatre élèves, de 8 à 10P, âgés de 10 à 12 ans d'une école publique ont participé à une discussion de groupe. En outre, des interactions ont eu lieu avec deux enseignantes et une maman d'élève d'une école privée, ainsi que deux coordinatrices de deux écoles publiques. En tout, huit entretiens ont été conduits.

Certaines discussions ont eu lieu en visioconférence. Le logiciel a utilisé une intelligence artificielle pour proposer une première retranscription écrite. Il a donc fallu réécouter l'entretien en contrôlant la retranscription. Pour les entretiens en présentiel, des enregistrements sur le téléphone ont été retranscrits « *à la main* ». Les données ont été enregistrées et stockées sur mon ordinateur. Elles ne seront pas partagées et ne figurent pas sur des drives qui utilisent des données. Les retranscriptions sont autant que possible anonymisées. Il est possible que certaines « *données personnelles* » (informations permettant de reconnaître une personne), comme l'âge ou l'occupation, figurent dans le rapport. Cependant, cela concerne uniquement les données pertinentes pour l'analyse. Il n'y aura pas de « *données sensibles* » (données personnelles pouvant atteindre à la vie privée) dans cette étude. En effet, les informations telles que les opinions religieuses ou politiques ne sont pas intéressantes pour répondre aux questions de recherches.

Les questions posées ont évolué au fil des entretiens. Les discussions étaient semi-structurées. Cela signifie qu'un guide d'entretien était utilisé mais la flexibilité était de mise pour permettre aux participant.e.s d'exprimer librement leurs points de vue et de mettre en avant des aspects importants de leur réalité (Brinkmann, 2020). Les entretiens ont été analysés à travers le prisme de la théorie et des concepts des méthodes participatives. Il a également été possible d'observer une vingtaine d'écoles ayant participé à la session de labellisation, à travers des visites du jury ou l'examen de leurs dossiers de labellisation, dans le cadre du stage.

La grille 1 résume les méthodes de prises de données ainsi que les profils sociodémographiques des participant.e.s à la recherche.



³ Les correspondances entre les niveaux scolaires et l'âge des enfants, en Suisse, se trouvent en annexe.

Tableau 1 : Méthode de récolte de données

Méthode de récolte de données	Nombre	Nombre d'écoles publique et privée	Données sociodémographiques	
			Genre	Occupations / âge et degré scolaire des enfants
Observations lors de visites d'écoles	5 écoles	3 publiques 2 privées	-	-
Étude des dossiers de labellisations	22 dossiers	9 publiques 13 privées	-	-
Entretiens avec les membres de l'établissement scolaire participant à l'éco-comité	4 entretiens	2 publiques 2 privées	4 féminins	1 directrice coordinatrice de l'EC 2 enseignantes coordinatrices de l'EC 1 enseignante
Entretien avec une maman d'élève	1 entretien	1 privée	1 féminin	Responsable de la qualité dans une entreprise certifiée ISO 14001 (standard environnemental)
Entretiens avec les enfants de l'éco-comité	2 entretiens	1 publique 1 privée	7 féminins 5 masculins	4 élèves de 10 à 12 ans, 7 à 8 P 8 élèves de 8 à 11 ans, 5 à 6 P

Le tableau 2 montre l'orientation des questions posées afin de répondre aux problématiques de recherche : *quel est le niveau de participation des élèves à l'éco-comité Eco-Schools ? Comment cette participation est-elle bénéfique au développement des élèves ? Dans quelle mesure les obstacles et opportunités influencent-ils l'amélioration de cette participation ?*

La conversation était décontractée, amicale et les questions accessibles pour mettre les participant.e.s à l'aise et leur permettre de développer leurs opinions et ressentis (Spradley, 1979). Une question telle que : « *Veillez décrire une réunion d'éco-comité typique* » permet aux participant.e.s de décrire en détail leur expérience et d'orienter la discussion vers des problématiques ou des thèmes importants à approfondir (Spradley, 1979).

Tableau 2 : Matrice de questions de recherche et d'interview

Objectifs	Questions de la recherche	Interview questions / études de cas / observations
Cadre de la participation	Comment la participation à l'éco-comité est-elle ressentie (expériences et implications) ?	Racontez un éco-comité typique ou une journée où vous vous investissez pour Eco-Schools ? Quelles sont vos tâches ? Dans lesquelles des 7 étapes avez-vous participé et comment ? Pour quelles raisons faites-vous partie de l'éco-comité ?
	Quels sont les freins et moteurs de cette participation ?	Qu'est-ce qui vous a empêché de participer au programme Eco-Schools ? Qu'est-ce qui a facilité la participation dans le programme Eco-Schools ? Comment voyez-vous la participation de l'éco-comité au sein de l'école dans le futur ? Comment voulez-vous que cette participation change ?
		Si professeur ou parent d'élève : comment la participation à l'éco-comité des élèves est-elle ressentie (expériences et implications) ? Quels sont les freins et moteurs à une telle participation ?
Distributions de pouvoirs au sein de l'éco-comité	Dans quelle mesure les notions de pouvoir, d'égalité et d'inclusion façonnent-elles l'expérience des individus ? Comment le pouvoir est-il distribué ?	Comment les tâches sont-elles réparties ? Qui a participé à quelle étape ? Qui est consulté et comment ?
	Comment se manifeste le niveau de participation (non-participation, tokenisme ou degré de pouvoir citoyen) ?	Quel est le rapport entre l'éco-comité et la direction ? Est-ce que le projet ES a eu un impact sur des décisions de la direction ou sur d'autres initiatives ? Si oui, comment ?
Émancipation de la communauté scolaire	Qu'est-ce que la participation apporte à une école plus durable ?	Qu'est-ce qui a changé et été renforcé depuis la participation au programme ES dans le fonctionnement ou l'organisation de l'école ?
	Qu'est-ce que la participation apporte comme changement de pratiques sociales au sein de l'école ?	Comment le fonctionnement de la communauté scolaire a évolué depuis la participation au programme ES ? Comment la communauté scolaire participe-t-elle au programme Eco-Schools ? <i>(Par exemple est consultée, informée, influence la prise de décision, est incluse ou a des responsabilités) ?</i>

POSTURE DE RÉFLEXION ET LIMITE DE LA RECHERCHE

De fin février à mi-juillet 2024, le stage au sein de l'association JMP a été très enrichissant. Les tâches étaient variées, allant de la participation à la gestion quotidienne du programme Eco-Schools, à l'organisation et à la coordination des labellisations d'écoles. Il s'agissait alors

de la prise de contact avec le jury, l'élaboration des rapports, des visites sur place ou l'évaluation des dossiers. D'autres missions incluaient le développement de contenu, la création d'outils pour les écoles, ainsi que la mise à jour des ressources pédagogiques ES. Concernant le pôle animation de l'association, étaient au programme l'organisation et la réalisation d'animations, de sorties pour les écoles ou entreprises. Des événements publics, tels que le *Salon du livre* ou une journée communale, ont également été organisés. Enfin, des recherches sur la Clé Verte, un autre programme international de la FEE labellisant le tourisme durable, ont été effectuées. C'est alors dans ce contexte que ce travail a été réalisé.

Dès le début de la recherche, il est crucial de définir la position de la chercheuse par rapport à son domaine d'activités, à ses analyses ainsi qu'à ses résultats. Chaque individu a une réalité différente, influencée par son propre contexte (Hammersley et Atkinson, 2007). Cinq mois de travail pour le programme ES m'ont permis de comprendre la systémique du programme et les enjeux de la participation des élèves. Cependant, de mon point de vue, il est possible d'être biaisé dans la recherche.

Avant de commencer l'étude, certains a priori étaient présents. Par exemple, le manque de contact avec les élèves durant les premières semaines du stage m'a conduit à penser que les enfants étaient peu impliqués dans l'éco-comité et que leur participation se situerait principalement en surface, dans les trois premiers niveaux de l'échelle de Hart. Il semblait également que le projet reposait largement sur la coordinatrice, l'interlocutrice principale avec JMP. De plus, ne connaissant que la partie théorique de la méthodologie ES m'a fait penser qu'un projet nécessitait moins d'engagements que ce qui a été révélé lors des entretiens.

De plus, les contacts fournis par les employés de JMP ne sont pas représentatifs des 113 écoles suisses inscrites au programme. Il s'agissait des « *bons élèves* » des écoles intégrées au programme depuis plusieurs années, déjà labellisées et où la mise en place du programme fonctionnait bien. Il n'y avait ni écoles alémaniques, ni crèches, ni gymnases. Par ailleurs, toutes les écoles participantes au programme n'ont pas forcément des élèves au sein de leur éco-comité. Les quatre écoles ayant participé aux discussions offrent un aperçu des dynamiques, mais ne représentent pas la situation globale en Suisse.

De même, il n'est pas possible de tirer de généralités sur l'échantillon considéré, car chaque école et chaque projet varient grandement. Par exemple, certaines écoles privées ont une approche pédagogique participative similaire à la méthodologie de JMP. Elles ont alors des bases plus solides en la matière que les écoles publiques. Une école privée réunissait régulièrement les élèves et leur donnait la parole sur les problèmes de l'école ou leurs besoins par exemple. Les écoles privées ont d'ailleurs souvent d'autres projets du même style qu'ES comme un label bilingue ou un label sur la discipline positive. Ceci n'avait pas l'air d'être le cas dans les écoles publiques observées. Il est alors possible qu'il y ait une meilleure compréhension d'un tel programme dans les établissements privés.

Le thème du projet peut aussi faciliter les méthodes participatives. Cela est le cas pour la citoyenneté. Enfin, le parcours de l'école influence la participation des élèves, en fonction du moment depuis lequel elle a rejoint le programme, des compétences et connaissances acquises sur la méthodologie ES, ainsi que du nombre de projets réalisés.

Concernant l'échantillon, les enseignantes et la directrice ayant participé aux entretiens étaient exclusivement des femmes, ce qui indique une faible diversité sociodémographique. Cependant, les points de vue étaient variés grâce aux différences d'âge, d'occupations et de rôles des participant.e.s aux entretiens. En effet, l'échantillon comprenait une directrice,

deux enseignantes coordinatrices, une enseignante membre de l'éco-comité, une mère d'élève anciennement membre d'un EC et plusieurs élèves. D'autre part, il a été difficile d'avoir des entretiens avec les élèves en raison de leur jeune âge, de leurs activités chargées de fin d'année scolaire ou d'autorisations concernant les écoles publiques de certains cantons. Il aurait été utile de faire davantage d'entretiens avec elles et eux, car c'est le groupe étudié. Étonnement, les enfants participent rarement aux recherches sur les méthodes participatives les impliquant (Wilson et al., 2019).

D'un point de vue éthique, les participant.e.s étaient généralement très accessibles, ce qui a facilité une communication ouverte et respectueuse. Le contact a été facile. Les enfants comme les adultes étaient enthousiastes et disponibles. Les participant.e.s ont signé un formulaire de consentement. Celui-ci les informait de leurs droits de ne pas répondre aux questions ou de se retirer à tout moment, ainsi que du respect de leur vie privée, de l'anonymat et de la confidentialité du processus de recherche. Cette facilité d'accès peut s'expliquer par le fait que le sujet n'était pas très personnel et se situait dans le cadre scolaire, avec des données non sensibles. Par les contacts répétés avec l'association J'aime ma Planète, les participant.e.s à la recherche avaient l'habitude de répondre à ce genre de questions dans un cadre respectueux et bienveillant.

ÉVALUATION DE LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES À L'EC

L'analyse étudie la participation des élèves au sein de l'éco-comité à l'aide de l'échelle de Hart et des quatre éléments de Lundy. Au moyen de citations d'entretiens ou de faits observés, elle explique quel échelon est atteint et quelle est la participation des élèves. Le tableau 3 présente un résumé des principaux thèmes de l'analyse. Il les classe selon le niveau correspondant, les associe aux éléments de Lundy les plus pertinents et fournit des exemples d'EC illustrant la réalisation de chaque niveau. Ensuite, les avantages de la participation, ainsi que les obstacles et les opportunités pour atteindre les niveaux supérieurs de l'échelle sont détaillés.

Comme on ne gravit pas les échelons de l'échelle de Hart et que la limite entre chaque niveau peut être floue, l'analyse propose de regrouper les échelons en trois catégories et de les relier au modèle de Lundy. En effet, certaines thématiques ressortent à plusieurs niveaux, par exemple la question de la compréhension de l'enfant à sa participation ou la question du cadre défini par l'adulte. Les échelons 1 à 3, comme l'explique Hart, concernent la non-participation. Ces échelons sont largement dépassés dans les éco-comités étudiés. L'analyse des quatre écoles les place aux échelons 4 à 6 de l'échelle, où les quatre conditions de Lundy sont présentes, mais de manière partielle, et où certaines dynamiques sont connectées.

Les échelons 7 et 8 représentent une sorte d'idéal à atteindre. Les écoles étudiées y arrivent légèrement mais pas totalement. Les quatre conditions de Lundy étant interconnectées, elles sont dès lors toujours présentes, mais dans une certaine mesure. Plus la participation progresse sur l'échelle, plus ces quatre conditions sont pleinement satisfaites. Les éléments, tels que l'auditoire et l'influence, sont particulièrement prononcés aux niveaux supérieurs de l'échelle.

1-Manipulation, 2- Décoration, 3- Tokéisme

Premièrement, ce qui sépare les trois premiers échelons des trois suivants est l'idée de compréhension du contexte participatif et le rôle des élèves dans celui-ci. Quand il y a non-participation, les élèves ne comprennent ni le contexte, ni les objectifs du processus participatif, ni comment leurs idées ont été utilisées. Les jeunes ne sont pas préparé.e.s et n'ont pas réellement la possibilité de donner leur opinion. N'ayant ni l'opportunité ni la capacité d'exprimer leur avis, l'espace et la voix sont extrêmement limités, rendant l'auditoire et l'influence inexistantes. La réflexion suivante va prouver que les écoles étudiées ne se trouvent pas dans le niveau de non-participation.

4- Affecté mais informé

Le niveau « Affecté mais informé » 4 correspond au niveau de participation des quatre écoles. Il y a tout d'abord l'idée de compréhension, qui ressort également au niveau 5. Les élèves n'ont souvent pas été inclus à l'éco-comité dès le premier projet, mais l'ont quand même vécu. Elles et ils sont alors familiarisé.e.s avec les buts et certaines étapes de la méthodologie ES. Les élèves ont dit être entrés dans l'éco-comité car elles et ils trouvaient le projet intéressant. De plus, les élèves se sont tous porté.e.s volontaires, ce qui est également important pour le niveau 4. Dans les cas où il y a des élections pour participer à l'EC, les enfants doivent monter leurs motivations : « *On a dû prendre une feuille à la maison et donner ses idées et ses tâches. Dans chaque classe, il y avait un vote de deux personnes qui allaient être à l'éco-comité* » (élève de 7P). Cela implique que le projet leur a été expliqué et qu'il est compris. Il y a alors

une mise en place d'un espace. En effet, une des conditions nécessaires à ce concept consiste à interroger les élèves sur leur désir de participer afin d'influencer les décisions et sur les aspects que les enfants jugent importants. Le niveau 4 implique également de jouer un rôle significatif plutôt que décoratif, ce dernier décrivant les trois précédents niveaux. Plusieurs exemples de rôles significatifs sont ressortis des entretiens : les élèves participent aux séances de l'éco-comité, proposent des idées, réfléchissent à leur faisabilité, présentent leurs connaissances et actions aux autres élèves, aux enseignant.e.s ainsi qu'aux parents, rédigent les procès-verbaux ou les lettres de demande de budget, contactent la commune, se réunissent avec le prestataire de la cantine, réalisent des diagnostics ES, etc.

5- Consulté et informé

Au niveau 5, les opinions sont prises en considération et discutées de manière à ce que les envies des élèves soient respectées. Un élève a expliqué : « *Les profs, ils nous écoutent et après ils essaient de mettre en œuvre* » (élève de 5P). L'assurance de pouvoir communiquer son point de vue, qu'il soit écouté et de donner une explication pour ce qui n'est pas pris en compte remplit pleinement les conditions de l'auditoire et de l'influence de Lundy. À ce propos, une enseignante coordinatrice a expliqué : « *C'est vrai qu'ils ont amené pleins d'idées et qui parfois étaient un peu irréalistes. Mais parce qu'ils ont eu l'idée, on a dit : « On va y réfléchir ». Puis, on a expliqué pourquoi est-ce que c'est possible et aussi pourquoi est-ce ne qu'est pas possible parfois* ».

D'un côté, l'espace permet d'exprimer son opinion de manière sûre et équitable sans crainte de représailles. Pour illustrer cela : « *X demande si nous serions d'accord de tous nous tutoyer dans le groupe* » (PV d'une séance d'EC). Les tours de table ou tutoiement peuvent réduire les barrières hiérarchiques, freinant l'expression libre et authentique. Les enfants ont tous dit se sentir « *écouté.e.s et pris en considération* » (élève de 7P), remplissant ainsi la condition du respect des points de vue des enfants du niveau 5. Cela rejoint l'analyse de Schröder (2020), qui souligne que la participation est encouragée par un encadrement attentif des adultes et des relations positives entre élèves et enseignant.e.s. Des élèves ont également confié avoir « *[...] un peu peur de parler au directeur. Mais à la fin, au fil des rendez-vous, ça a été mieux. Le directeur était assez motivé* » (élève de 7P). Le directeur, représentant de l'autorité, était initialement craint par les quatre enfants de ce comité, mais cela s'est dissipé lorsque les enfants ont vu sa motivation et son investissement. Il est ressorti, lors des discussions avec les quatre écoles, un bon contact avec la direction. Les membres de la direction faisaient partie de l'EC ou communiquaient régulièrement avec celui-ci. Il n'y a alors pas ou très peu de hiérarchie, permettant à l'espace d'être équitable.

De l'autre côté, la voix stipule que pour permettre à l'enfant d'exprimer son opinion, certaines conditions doivent être remplies, telles que l'allocation suffisante de temps de parole, l'accès à des informations adéquates ou la formation des adultes. Par exemple, une école observée a formé ses professeurs aux principes de DD. Tandis que les élèves d'une autre école « *ont été formés par une personne de X (un autre label environnemental) qui les a bien briefés et après ils sont allés transmettre leurs connaissances à toute l'école, à chaque classe* » (enseignante coordinatrice). Par ailleurs, une crèche avait pris en compte les enfants en affichant les informations à leur hauteur.

En outre, le niveau 5 met en avant la dimension de la direction du projet imposée par les adultes, ainsi que la prise en compte des opinions des enfants. Le rôle de l'adulte est alors essentiel. Il distingue les catégories de niveaux 4 à 6 et 7 à 8. Pour les niveaux inférieurs, le projet est lancé, dirigé et encadré de conseils et d'assistance par les adultes. Alors que pour les derniers niveaux, les élèves mènent le projet et partagent l'autorité avec les adultes qui

assistent mais n'interviennent pas de manière directive ou organisationnelle. Les observations et discussions mènent au constat que les professeurs et particulièrement les coordinatrices jouent un rôle significatif au sein des éco-comités. La directrice d'une école et coordinatrice de l'EC s'est confiée : « *C'est moi qui ai lancé le projet au sein de l'école. [...] C'est un peu mon bébé le projet Eco-Schools. C'est toujours moi qui chapeaute un petit peu l'organisation. [...] Le hic, c'est que ça repose quand même sur une ou deux personnes* ». Cela démontre un engagement personnel, voire émotionnel, particulièrement fort. Cependant, cette implication peut poser des problèmes, si la personne concernée se retire ou influence la motivation et l'investissement des autres membres de l'EC.

6- Décisions prises à l'initiative de l'adulte et partagées avec les enfants

Le projet est lancé par les adultes, conditions du niveau 6. Les enseignant.e.s prennent connaissance des objectifs et de la méthodologie ES, tout en établissant des contacts et en recevant une formation de l'équipe de JMP. Les premiers projets des quatre écoles suivies ne comprenaient aucun enfant dans l'éco-comité. Une enseignante coordinatrice a expliqué : « *Quand on avait fait il y a deux ans, c'était aussi la première fois qu'on faisait le projet. Donc peut-être qu'on ne savait pas tout ce qu'on pouvait mettre en place* ». C'est seulement pour les projets suivants, après que les enseignant.e.s aient bien compris le système et constaté son bon fonctionnement, que les enfants ont été inclus dans l'éco-comité. Ce sont d'ailleurs les enseignant.e.s des EC qui recrutent les élèves, soit par sélection des lettres de motivation, soit en acceptant tous les élèves volontaires. Dans certaines écoles, c'est également les enseignant.e.s qui choisissent le thème ES. De plus, les enseignant.e.s posent le cadre de la participation des élèves. De l'observation de la réunion avec le prestataire de la cantine et lors de chaque entretien personnalisé, en est toujours ressortie cette indispensable assistance reçue pour guider l'éco-comité et les élèves. Une coordinatrice a expliqué : « *Tu es là en fait un peu pour mener le bateau et faire en sorte qu'on arrive à atteindre notre destination* ». La coordinatrice pose un cadre organisationnel, car elle convoque l'éco-comité, gère le temps, s'occupe de l'administratif demandé par la méthodologie ES comme la rédaction de PV, organise des activités ou animations pour les classes, communique avec les autres enseignant.e.s et avec la direction, etc.

Les coordinatrices établissent également un cadre pour la réflexion, comme relevé au niveau 6, tout en accompagnant ces processus avec des conseils et une assistance technique. Elles expliquent ce qui est réalisable ou non et pour quelles raisons. Elles désamorcent les idées par étapes pour les rendre possibles. Un élève s'est confié : « *Les contraintes sont connues des profs. On garde nos idées mais on les modifie* » (enfant de 5P). Ces cadres posés par les adultes sont liés aux quatre concepts de Lundy. Ils donnent l'opportunité de s'exprimer (l'espace), facilitent l'expression de l'opinion (la voix), demandent que l'opinion soit écoutée (l'auditoire) et qu'ils soient pris en compte (l'influence).

Cette dernière, l'influence est une problématique complexe mais essentielle se retrouvant à la prise en compte de l'opinion du niveau 5 et à la participation aux prises de décision du niveau 6 de Hart. Les coordinatrices ont expliqué que les idées pouvaient être trop abstraites ou irréalisables dans le contexte du projet ou de l'école et, de ce fait, elles devaient poser un certain cadre. « *Mon rôle, c'est aussi de réorienter pour que ça ait un but pédagogique et on ne va pas faire non plus tout et n'importe quoi. Cela doit avoir un sens pour nos élèves à la base. Donc, disons, je pose un peu le cadre en termes d'apprentissage pour les enfants* » explique une directrice coordinatrice. Où se situe alors la frontière entre établir un cadre réaliste et le fait que les adultes pensent

savoir ce qui est le mieux pour les enfants ? Lundy déclare que les restrictions à l'autonomie des enfants doivent être imposées uniquement lorsque leurs choix compromettent leur avenir, interfèrent avec leur développement ou limitent irrémédiablement leurs options. Cette théorie reste abstraite, notamment dans le cadre du DD qui a certains objectifs précis. Une enseignante a mentionné qu'« *il y en a qui proposent de faire, j'exagère à peine, des sorties à Europa Park, alors que ça n'a rien à voir avec ES* » (enseignante membre de l'EC). Cela ne compromet ni leur avenir ni leur développement mais est effectivement en contradiction avec les objectifs d'ES et du DD. D'autres idées proposées rentrent dans le cadre du projet mais sont irréalistes. Par exemple, des élèves ont dit vouloir « *faire un système où s'il y a tant d'élèves dans la classe, tant d'élèves sont sortis et les lumières s'éteignent automatiquement mais c'est tout un système. C'est trop difficile à mettre en œuvre* » (élève de 8P). À nouveau, cela ne compromet pas leurs options ou leurs avènements, mais l'éco-comité se retrouve face à des contraintes budgétaires, institutionnelles ou liées à des acteurs externes comme les communes. Les élèves ne sont pas conscients de ce qui est possible ou de ce qui ne l'est pas : « *Il y a des contraintes invisibles qu'on ne connaît pas* » (élève de 6P). Il est alors nécessaire d'expliquer comment les opinions sont prises en compte et les raisons à cela, conditions de l'influence de Lundy.

7- À l'initiative et sous la direction des enfants, 8- Décisions prises à l'initiative des enfants partagées et choisies avec les adultes

Les enfants participent à la gestion du projet et à la prise de décisions au sein des EC (faisant partie du niveau 6) et, ainsi, les écoles atteignent partiellement les catégories 7 à 8. « *Le plus possible, les élèves sont décideurs. Bien sûr, je les accompagne dans leurs réflexions et, de ce fait, j'ai forcément une influence sur les décisions* » explique une coordinatrice. La notion d'influence est importante au niveau 8, quand les idées des enfants sont mises en place. « *Le projet a eu une influence sur nos pratiques en termes de recyclage, par exemple. Le personnel de l'école s'est adapté aux demandes des enfants* » a affirmé une enseignante coordinatrice. Les niveaux 7 à 8 ne sont pas tout à fait atteints, car, comme mentionné, les enfants ne mènent pas entièrement le projet puisque les coordinatrices le dirigent de bout à bout, incluant les opinions et envies des élèves. Les adultes interviennent de manière organisationnelle et directive. Des rapports du jury d'écoles observées indiquent même que certaines coordinatrices étaient trop porteuses du projet. Cela dépend aussi de l'étape du programme ES à laquelle on se trouve. Par exemple, les enfants ont très peu d'influence sur l'étape d'inclusion du thème ES dans le programme scolaire.

Les échelons 7 et 8 ne sont donc pas pleinement atteints. Au niveau 7, les enfants des EC ne dirigent pas les projets de A à Z, car les adultes lancent le projet ou doivent encore intervenir de manière directive ou organisationnelle. Pour ce qui est du niveau 8, les élèves participent au processus de décisions au sein de l'EC mais leur poids dans ces instances n'est pas très clair et mériterait d'être approfondi. Les enfants ne prennent pas non plus toutes les décisions et donc leur influence est limitée. Par exemple, les élèves qui participent à l'EC ne choisissent pas toujours le thème ou n'ont pas de contrôle sur le programme scolaire. De plus, le pouvoir de décision limité de l'EC, dû aux contraintes budgétaires par exemple, restreint également l'influence des enfants au sein de l'école.

Pour nuancer, il convient de préciser que ces deux derniers échelons représentent une sorte d'idéal. Dans le contexte du système scolaire et du fonctionnement de la société occidentale, parvenir à ces niveaux est un défi. En effet, les voix des mineurs sont rarement entendues ou prises en compte de manière significative. Leur participation est souvent minimisée. Cela

crée un environnement dans lequel elles et ils disposent de très peu d'espace pour s'exprimer ou s'impliquer activement. Ainsi, s'approcher des derniers échelons constitue déjà une avancée considérable. Cela témoigne d'une volonté d'inclure les jeunes dans des processus où leur voix compte et leurs opinions valorisées.

Tableau 3 : Synthèse de l'analyse des discussions avec le cadre théorique

Thèmes de l'échelle de Hart	Niveau	Éléments de Lundy	Exemples d'écoles ES justifiant que le niveau est atteint
Compréhension du contexte participatif et de l'utilisation des idées	Dès 4	Espace	Expériences ES avec les premiers projets Doivent donner leur motivation et de ce fait avoir compris le projet
Enfants se portent volontaires	Dès 4	Espace	Lettre de motivation ou élections
Rôle significatif des enfants	Dès 4	Auditoire Influence	Propositions d'idées Présentation aux autres élèves Réalisation du diagnostic
Projet dirigé par les adultes	De 5 à 6	Auditoire Influence	Adultes lancent le projet Adultes recrutent les élèves Adultes posent un cadre administratif et dans la réflexion
Opinions prises en considération	Dès 5	Auditoire Influence	Enfants se sentent écoutés et considérés Plusieurs de leurs idées ont vu le jour
Adultes lancent le projet	Dès 6	Espace	Adultes communiquent avec JMP Premiers projets réalisés sans enfant dans l'EC
Enfants impliqués dans les décisions	Dès 6	Espace Voix Auditoire Influence	Enfants participent aux décisions au sein de l'EC
Enfants encadrés par les adultes avec des conseils et une assistance technique	Dès 6	Espace Voix Auditoire Influence	Adultes expliquent ce qui est réalisable, posent un cadre dans la réflexion, organisent des tours de table
Enfants mènent le projet et adultes assistent mais n'interviennent pas de manière directive	Dès 7	Espace Voix Auditoire Influence	-
Partage d'autorité et de décision	8	Influence	Enfants participent à certaines décisions au sein de l'EC, mais leur poids dans ces instances n'est pas clairement apparent. Les adultes demeurent maîtres de la création des éco-comités, du choix du thème ou de certaines contraintes (organisation, budget, etc.).

BÉNÉFICES DE LA PARTICIPATION

Il est important d'explorer le but de la participation des élèves et les bénéfices qu'elle procure, tant pour leur développement personnel que pour la dynamique collective de l'école. Le tableau 4 résume les bénéfices de la participation des enfants en termes de compétences et d'acquis psychologiques et sociaux.

Tout d'abord, l'espace mis en place apporte aux élèves une responsabilité et une voix. Une école faisait, au début, participer les élèves de manière informelle. Une coordinatrice explique : « [...] avoir l'éco-comité des enfants, de vraiment mettre un nom sur ces enfants-là, sur ce groupe-là, cela les responsabilise, cela leur permet d'adhérer davantage et d'avoir l'impression de vraiment porter le projet eux aussi ». Cela montre l'importance de donner un espace aux enfants et l'influence directe sur leur participation. Cette situation renforce également leur engagement et leur sentiment d'appartenance au projet.

Les élèves qui ont pris part aux discussions étaient satisfait.e.s de leur participation : « *Si c'était à refaire, on repartirait pour l'expérience* » (élève de 7P). Elles et ils voulaient s'investir dans l'école avec une envie de la changer, de trouver des idées et de faire les choix pour l'aider. Cette satisfaction avait été constatée dans les projets ES écossais par Pierrie et al (2016). Les enfants ont dit être content.e.s d'être autonomes et responsables lors d'activités concrètes, comme réaliser un diagnostic. Il en est aussi ressorti que les enfants se sentaient utiles, gratifié.e.s ou fier.ère.s d'être porte-parole des élèves de l'établissement. Les élèves des EC ont remarqué que leur participation était précieuse, car elles et ils ont eu l'opportunité de réaliser des actions par eux-mêmes (utiliser un luxmètre ou écrire un mail à la commune) : « [...] souvent, c'est un peu que les adultes qui font et c'est vraiment génial de faire participer les enfants et d'avoir le droit de dire ce qu'on pense. Et j'aimerais bien qu'il y ait d'autres enfants qui puissent avoir la même chance que nous, parce que c'est génial ! » (élève d'un éco-comité Eco-Schools, 6P). La singularité du programme Eco-Schools a aussi été relevée par une enseignante coordinatrice : « *Les méthodes participatives, on n'en a pas tant que ça dans l'enseignement. Donc, je pense quand même qu'Eco-Schools se démarque à ce niveau-là. Et puis ça marche surtout. Donc à mettre en avant, évidemment !* ».

Les enseignantes ont également relevé que les membres juvéniles des éco-comités avaient développé une certaine autonomie. La gestion de chaque étape leur a donné beaucoup d'entraide et de motivation. Comme le décrit Asghari, les enfants développent leur sens de la communauté, car elles et ils ont gagné en confiance et ont réussi à communiquer et collaborer avec les membres adultes de la communauté scolaire. De plus, par la prise en main d'une problématique, les enfants ont développé un esprit critique. En effet, le coordinateur d'une école labellisée ce printemps a expliqué dans son dossier de labellisation que « *les élèves ont manifestement commencé à résoudre les problèmes par eux-mêmes, en anticipant les problèmes et les obstacles dans leurs plans et en élaborant des plans d'urgence* ». Les jeunes ont découvert la réalité complexe du système dans lequel elles et ils vivent, du fonctionnement de l'école, de la mise en œuvre des actions ou du rôle d'un comité : « *Comme pour la fête au village, on verra seulement ce qui a été décidé mais en fait, il y a peut-être pleins d'idées avant et ceux qui font partie du comité ils auront décidé, c'est toujours comme ça dans la société. Je trouve chouette aussi de vous faire vivre ce que c'est que d'être dans un éco-comité* » (coordinatrice s'adressant aux élèves de 6 à 7 P). En outre, une enseignante a constaté que les enfants avaient besoin de concret et le trouvaient à travers le programme ES. Un point soulevé lors de chaque entretien est celui du point de vue différent

des enfants. Bien que pouvant être considérée comme abstraite, leur créativité apporte un regard neuf et de nouvelles possibilités au projet : « *Certains sortent un petit peu du cadre, mais pour la plupart, ils ont des idées différentes qui nous font, nous adultes, penser à des choses différentes. C'est enrichissant !* ».

Le groupe d'enfants d'un des EC a témoigné avoir changé ses habitudes non seulement dans le périmètre de l'école mais aussi à la maison, en éteignant les lumières ou en économisant l'eau : « *à chaque fois, ma maman, elle allume l'eau. Mais ça ne sert à rien. Donc à chaque fois, elle ouvre le robinet et moi je passe derrière et je le ferme. Puis chaque fois, elle le rouvre et moi je le referme* » (élève de 6P). D'une part cela contrasterait avec la revue de littérature qui indiquait que le programme améliorerait les connaissances des élèves, mais pas leurs comportements (Zala-Mezö et al., 2020; Pauw & Petegem, 2011, 2013, 2018; Goldman et al., 2018, etc.). Il existerait donc une différence entre les enfants de l'éco-comité qui ont le sentiment d'être plus impliqués que l'ensemble des élèves de leur école. Il serait alors intéressant de s'y intéresser plus en profondeur. D'autre part, cela montre que l'étude de la participation des enfants dans l'EC est liée au cadre familial. Il serait alors pertinent de s'intéresser à l'impact que les familles peuvent avoir sur la participation et inversement l'influence de la participation des enfants dans le cadre familial. Une enseignante a mentionné des propos d'une maman d'élève : « *Je rentre de mes courses, il y a ma fille qui me gronde parce que j'ai des déchets, elle veut tout révolutionner à la maison* ». Il y a alors inévitablement un effet « *spillover* », un débordement qui va au-delà du champ d'action initial. Dans les pratiques environnementales, on parle d'effet « *spillover* » positif si un comportement pour protéger l'environnement entraîne une probabilité accrue d'adoption d'autres comportements similaires (Monash University, 2024). Il est donc crucial de comprendre ces dynamiques pour approfondir les connaissances sur la participation des enfants.

Finalement, les jeunes ont développé des compétences organisationnelles, analytiques, socioémotionnelles ou transversales autour de la collaboration, de l'élaboration et de la mise en œuvre du projet. Ces compétences acquises sont en ligne avec les conclusions de Madsen (2022) sur les bénéfices de l'éducation au DD, tels que les compétences émotionnelles et sociales, les qualités de leadership, les aptitudes académiques, ainsi que l'intérêt pour l'école et l'engagement civique. Les élèves ont pu, comme le montre Cincera et Krajhanzl, renforcer leurs compétences d'action et gagner confiance en celles-ci.

Tableau 4 : Synthèse des bénéfices acquis par les enfants des éco-comités

Exemple d'actions effectuées par les enfants de l'EC	Compétences acquises ou bénéfices psychologiques et sociaux
Réalisation de tâches normalement effectuées par les adultes (réalisation d'un diagnostic, présentations devant une classe, etc.)	Responsabilisation Autonomie
Participation à des réunions « <i>formelles</i> » de comités	Engagement Sentiment d'appartenance
Aide à l'école et à la communauté scolaire	Satisfaction de sa participation Sentiment d'être utile Développement du sens de la communauté
Porte-parole des élèves de l'école ou de l'EC	Fierté Gratification
Gestion de tâches concrètes (écrire un mail à la commune, utiliser un luxmètre, etc.)	Motivation
Prise en main d'une problématique Mise en contact avec la réalité complexe, avec la découverte du fonctionnement d'un comité et plus généralement du fonctionnement de notre société	Développement de l'esprit critique
Collaboration et communication avec des adultes de la communauté scolaire	Confiance en soi
Découverte d'une problématique liée au DD, de ses enjeux et de ses pistes d'actions	Changement d'habitudes Impact sur le cadre familial

Enfin, il est nécessaire de relever qu'aucun élément défavorable à la participation des enfants n'est ressorti. Cette étude s'est concentrée sur les enfants dans l'éco-comité de projets en cours. Il serait intéressant d'étudier la participation et ces points positifs et négatifs sur le long terme, des années après le projet. Bénéficiant de recul, les élèves posséderaient alors un regard plus critique.

Les seuls points négatifs relevés sont les barrières telles que la charge de travail ou la problématique du temps. Le manque de connaissance sur les méthodes participatives peut également générer un manque de regard critique sur la participation. Cela sera développé dans la partie suivante du mémoire.

BARRIÈRES ET OPPORTUNITÉS POUR UNE MEILLEURE PARTICIPATION

Barrières

L'implication des enfants aux EC n'a alors pas tout à fait gravi chaque échelon de l'échelle de Hart. Plusieurs raisons sont ressorties des observations et des entretiens. D'abord, la question du temps, obstacle également soulevé par Pierric et al (2006), revient à chaque fois.

D'une part, rejoindre un éco-comité est un engagement conséquent pour les élèves. Les réunions de l'éco-comité se déroulent pendant le repas de midi, en fin d'après-midi, ou pendant du temps scolaire impliquant que les élèves doivent rattraper ce qui a été fait en leur absence. Une coordinatrice a remarqué qu'« *un frein, c'est le temps à disposition. Puis être capable de mettre une heure et demie d'éco-comité toutes les deux semaines, ce n'est pas possible pour tout le monde* ». Une école a également expliqué avoir deux autres projets en parallèle d'ES qui prenaient également du temps. Cela limite alors l'accessibilité à l'éco-comité, limitant la dimension de l'espace qui doit être inclusif. Une professeure a confirmé que : « *C'est quatre élèves qui vont bien, donc ça va. Mais il y avait quand même des moments « loupés » à l'école* ». Ce sont alors les « *bons élèves* » qui font partie de l'éco-comité, à savoir celles et ceux qui n'ont pas besoin de beaucoup de temps à passer à étudier et qui ont la capacité de se libérer pour les réunions.

D'autre part, la charge administrative ES, également relevée par Pierric et al (2006), ressort souvent comme consommatrice de temps et comme facteur démotivant pour les adultes comme pour les enfants. L'organisation des éco-comités est, elle aussi, une difficulté en tant que telle. Il est difficile de communiquer et de convoquer les élèves venant de classes différentes, mais également de trouver un moment pour réunir enfants et adultes : « *C'est toujours compliqué pour réunir tout le monde* » (coordinatrice). Cette organisation repose beaucoup sur les coordinatrices qui devraient de préférence prendre ce temps pour favoriser la participation des élèves. Une condition nécessaire pour permettre l'expression de la voix est, selon Lundy, d'allouer suffisamment de temps pour comprendre le problème, pour avoir accès à des informations adaptées aux enfants, pour la formation des adultes ou pour des assistances technologiques. De ce fait, le manque de temps peut priver l'enfant de participer pleinement au sein de l'éco-comité.

La question du temps amène à celles de l'évolution et de l'expérience. Comme déjà évoqué, beaucoup d'écoles participantes au programme créent leurs premiers éco-comités sans élèves. Comme la problématique d'une trop grosse charge administrative, la compréhension des buts et de la méthodologie ES prend du temps et de l'énergie. Cela rend difficile d'inclure les élèves dès le début du projet. Une professeure coordinatrice a constaté : « *Nous avons eu du mal, au départ, à suivre rigoureusement les étapes, car nous avons souhaité laisser aux élèves une liberté dans la réflexion et l'élaboration du projet* ». Une enseignante a aussi expliqué ne pas avoir compris tout ce qui pouvait être mis en place au premier projet. Une autre a décidé vouloir faire une pause après la labellisation, car : « *Toute la phase de labellisation a beaucoup sollicité les gens, a beaucoup sollicité les élèves. J'aurais peur en relançant directement un label droit derrière que tu essouffles les troupes* ». Ailleurs, une école a inclus les élèves à l'éco-comité seulement après le troisième projet et le retour du jury le suggérant. Il est alors dommage de n'inclure les élèves qu'après la création de l'éco-comité et la réalisation complète d'un projet. Lundy

souligne l'importance d'impliquer les élèves dès la création de l'espace. Ainsi, il n'est pas explicite dans la méthodologie Eco-Schools actuelle que les enfants peuvent et doivent jouer un rôle central dans le projet.

L'espace inclusif devient alors une question centrale. Une coordinatrice a expliqué : « *On avait fait une grande campagne de candidature [...] On en a reçu plus d'une cinquantaine. On s'est dit avec 50 membres, ça va être ingérable donc on a choisi les meilleures lettres de motivation* ». Tout d'abord, il y a un manque d'outils pour que le fait d'avoir cinquante enfants devienne gérable. La sélection des élèves au moyen de campagnes exclut l'accès à tous. Il y a une sélection « *naturelle* » par intérêts ou connaissances d'un comité ou du thème de DD. Puis, il faut avoir certaines compétences ou bénéficier de l'aide d'adultes pour écrire une lettre de motivation ou se présenter. Cela réduit le nombre de candidats aux personnes possédant des capacités oratoires ou argumentatives par exemple. Ensuite, lorsque seul un petit groupe d'élèves fait partie de l'éco-comité, ce sont elles et eux seul.e.s qui acquièrent des compétences et non l'ensemble des enfants de l'établissement. Cela avait également été constaté dans les écoles israéliennes, où les initiatives ES deviennent souvent la charge d'un groupe, voire d'une seule personne, plutôt que d'être soutenues par l'ensemble de la communauté scolaire (Goldman et al., 2018). Ce problème est souligné par les théories des méthodes participatives, qui indiquent que seulement un groupe peut se sentir responsabilisé et non la communauté entière (Burawoy, 2004). Pour nuancer cela, le professeur Phillip Jaffé explique que les enfants ont le droit de participer comme de ne pas participer (Journal de l'UNIGE N°155, 2019). La participation est une opportunité offerte aux élèves, non liée à l'obligation de devenir membre de l'éco-comité. Cela rend difficile de déterminer si la non-participation du plus grand nombre est due à un choix personnel, à un espace exclusif ou aux deux.

En outre, selon Lundy, l'espace doit être accessible à tous, même à ceux qui ne savent ni lire ni écrire. La question de l'âge des enfants est revenue fréquemment. Avant 8 ans, il y a une difficulté à inclure les enfants au sein de l'éco-comité, car le DD est ressorti comme une notion trop abstraite pour les plus petits. Les enfants, dès 8 ans, sont davantage motivé.e.s et plus faciles à mobiliser. C'est ce qu'a confirmé une maman d'élève, ancienne membre d'un EC : « *Ma fille avait cinq ans à l'époque. C'est aussi là, je pense, que si elle avait eu 10 ans, ça aurait été beaucoup plus intéressant. [...] Pour être honnête, avant sept ou huit ans, c'est difficile de les impliquer dans un processus comme ça. Ils sont encore petits* ».

Un des obstacles à une participation optimale pourrait être que, généralement, les enfants ne sont pas familiarisé.e.s avec les méthodes participatives. En rejoignant l'éco-comité, les jeunes manquent de compétences, de connaissances et de regard critique. Les enfants ayant participé à la discussion ont dit être ravi.e.s de contribuer à un projet de ce type, car habituellement, ce ne sont pas les enfants qui prennent part de cette manière. Elles et ils n'ont pas identifié de freins à leur participation et se sont déclarés satisfait.e.s de leurs rôles actuels, sans demander plus de responsabilités ou d'influence, comme participer aux tâches administratives par exemple.

Opportunités face aux contraintes

Il existe des possibilités pour rendre la participation des élèves plus efficace. Ce qui ressort de la théorie de Lundy est un besoin de formations sur les méthodes participatives pour les élèves comme pour les adultes. Tout d'abord, les adultes doivent être convaincu.e.s des bénéfices de la participation des jeunes et garder à l'esprit l'échelle de Hart et les quatre éléments de Lundy. Cela aide à identifier les barrières et opportunités sur le terrain. Puis, il s'agit de s'assurer que tout le monde comprend son rôle et ses tenants et aboutissants. Les

adultes de l'éco-comité pourraient apprendre comment inclure chaque enfant de manière adaptée à leurs âges ou à leurs capacités. Par exemple les aider à s'exprimer par le dessin ou le théâtre ou attribuer une personne de référence qui les aide à s'impliquer. C'est ce que suggéraient Schröder et al. (2020) en parlant d'adapter l'environnement aux besoins et capacités, ainsi qu'en assurant un encadrement étroit des professeurs. Il est également préférable de recueillir les opinions des plus jeunes pendant le temps scolaire plutôt que le soir, et de le faire d'une manière moins formelle qu'au sein d'un comité.

Dans cette recherche, les enfants des EC n'ont pas été critiques sur leur participation. Cela peut s'expliquer par un manque de connaissance des méthodes participatives. Pas habitué.e.s à donner leurs avis, les élèves sont satisfait.e.s quand on le leur demande, sans être critiques de la manière dont ils sont reçus. Il serait alors intéressant de leur expliquer l'importance de leur rôle et que la participation peut être superficielle comme c'est le cas sur les trois premiers échelons de l'échelle. En outre, pour pallier le problème des idées trop abstraites sortant des cadres ES et de l'EDD, l'explication de ces deux cadres, ainsi que des éventuelles contraintes, comme la présentation du budget, est nécessaire.

Une formation est également importante pour comprendre comment communiquer, s'organiser au sein de l'éco-comité, etc. Le tutoiement, les tours de table, les bilans intermédiaires ou finaux pour que chacun.e donne son ressenti sur la participation, l'attribution de rôle comme gardien.ne de temps, etc. sont des outils faciles à mettre en place et utiles pour créer de bonnes relations dont parlaient Schröder et al. (2020). Inclure tous les élèves qui le souhaitent à l'éco-comité nécessite également une organisation différente. Une école observée avait un comité incluant une trentaine d'enfants. Que le groupe compte quatre ou trente élèves, il faut adapter l'organisation pour inclure tous les avis. Des « *Focus group* » ou « *World Café* »⁴ pour inclure les opinions des élèves pourraient alors être organisés.

Pour pallier la question du temps, il serait idéal de pouvoir inclure davantage la participation des élèves dans le programme scolaire, idée également suggérée par Schröder et al. (2020). Un collège public observé rémunère et donc valorise le travail des enseignantes de l'éco-comité. Une d'entre elles a ainsi témoigné : « *On a une période à notre horaire hebdomadaire pour bosser dans le cadre de l'éco-comité. C'est vrai que cette reconnaissance-là, elle fait que 66 heures, tu les fais et en fait, on fait plus. Mais le fait qu'il y ait cette reconnaissance-là, tu sais que c'est vraiment un projet auquel tu dédies du temps, et c'est reconnu et valorisé par la direction. Donc c'est clair que c'est un énorme avantage* ». Il serait alors intéressant de se demander comment valoriser davantage la participation des élèves, en allouant du temps à disposition directement dans le programme scolaire par exemple.

L'association JMP travaille actuellement sur l'élaboration d'un nouveau suivi pour les écoles et d'outils encore plus spécifiques pour les accompagner. Plusieurs de ces questions se sont alors déjà posées, telles que la diminution du temps consacré à l'administration. JMP pourrait alors inclure plusieurs outils sur la participation des élèves, lors des premières réunions, dans les documents demandés, lors du plan d'action, lors des critères de labellisation, ainsi que fournir des formations, outils et conseils pratiques pour les écoles. Il serait également

●
⁴ Outils de groupes de discussions des méthodes participatives. Le « *Focus group* » réunit un petit groupe de personnes qui discutent d'un sujet spécifique et guidés par un modérateur, afin de recueillir des opinions et des idées. Le « *World Café* », similaire au « *Focus group* », réunit des petits groupes autour de tables. Ces groupes échangent leurs idées et changent régulièrement de table pour enrichir les discussions des autres groupes (Krueger and Casey 2009).

enrichissant pour les écoles d'avoir la possibilité de partager leurs expériences ES sur l'inclusion des élèves ou sur le projet en général, afin que la méthodologie et les étapes soient plus facilement acquises. Le temps pourrait ainsi être alloué à favoriser la participation des enfants.

Tableau 5 : Synthèse des contraintes et opportunités associées

Contraintes	Idées d'opportunités associées
Temps	Allouer du temps à disposition directement dans le programme scolaire
Charges administratives Organisations Projets très portés par les coordinatrices	Formations Répartition des tâches Attribution de rôles spécifiques au sein de l'EC Valorisation du travail (salaires pour les adultes)
Expériences : compréhension du système ES, peu d'inclusions dans certaines étapes	Outils sur l'inclusion des élèves Partage des expériences ES entre les écoles
Sélection des élèves nécessitant certaines compétences	Manière de s'exprimer adaptée aux capacités (dessins, théâtre, etc.) Outils pour inclure tous les enfants qui le souhaitent (<i>Focus group</i> , <i>World Café</i> , etc.)
Âge	Manière de s'exprimer adaptée à l'âge (dessin, théâtre, etc.) Personne de références Méthode alternative à un comité formel
Non-familiarité des enfants avec les méthodes participatives	Formations pour savoir identifier les barrières et opportunités sur le terrain et le rôle de chacun.e (bilans intermédiaires, tour de table sur les ressentis, etc.)

CONCLUSION

Suite à la Convention relative aux droits de l'enfant, diverses formes de participation des enfants ont été instaurées dans plusieurs domaines de la société. C'est le cas du secteur éducatif et des programmes comme Eco-Schools. En Suisse romande, ce programme est unique, car il offre aux enfants l'occasion de participer activement au sein du milieu scolaire, ce qui est peu courant dans les écoles. Cette participation est significative et non symbolique. Dans les écoles étudiées, les enfants sont au centre des projets. Les enseignants, tout en les encadrant, les laissent donner leurs opinions et agir. Cet engagement apporte aux élèves une responsabilité accrue, renforce leur sentiment d'appartenance et développe leur autonomie. Les enfants acquièrent alors des compétences organisationnelles, analytiques et socioémotionnelles, tout en découvrant des perspectives nouvelles et concrètes. Différents obstacles à une meilleure participation, comme les tâches administratives, l'âge des élèves, le manque de temps ou la structure du programme, ont été relevés. Des solutions potentielles pour contourner ces obstacles ont été identifiées, telles que l'utilisation de moyens d'expression autres que l'oral, l'organisation de groupes de discussion, la mise en place de formations et l'intégration accrue de la participation dans le programme scolaire.

Pourtant, le droit de la participation des enfants n'est pas supérieur à une autre participation et n'empiète pas sur le droit des autres personnes. Le professeur des droits de l'enfant, Philip Jaffé, le dit : « *Le but n'est pas d'abdiquer la responsabilité des adultes, mais d'enrichir la société avec des capacités qui sont largement ignorées* » (Journal de l'UNIGE N°155, 2019). Il est donc essentiel d'explorer et de mettre en œuvre diverses approches participatives. D'autant plus que, malgré l'augmentation du nombre de projets participatifs, la recherche reste encore limitée. Il est donc essentiel de continuer à explorer les mécanismes de la participation des enfants, notamment dans le cadre du programme ES. Ces recherches doivent démontrer l'importance et les bénéfices de ces approches, en particulier pour améliorer le développement des enfants, influencer les politiques éducatives, renforcer les droits des enfants et relever les défis contemporains.

Il serait intéressant d'étudier et de comparer un plus grand nombre d'écoles, pas seulement celles où le programme fonctionne bien. Cela permettrait de mieux comprendre les obstacles à une participation effective et de découvrir comment les surmonter. Une telle analyse aiderait également le programme ES à identifier ce qui en général fonctionne moins bien dans les établissements qui rencontrent des difficultés à mettre en place le programme. Il est d'ailleurs toujours enrichissant de comparer ces résultats avec l'expérience des écoles dans d'autres pays. Étudier la participation des enfants sur le long terme apporterait également d'autres voies d'analyses. Asghari et ses collègues (2012) ont observé une différence entre le comportement des élèves des écoles labellisées récemment et celles qui l'ont été depuis plus longtemps.

De plus, il est aussi ressorti des entretiens que les idées des parents d'élèves étaient souvent difficiles à mettre en œuvre. Une maman ayant participé à un EC a expliqué n'être pas vraiment sûre de la nature du programme ES, de ses objectifs, ni de son rôle au sein du comité. Les enseignantes ont expliqué « *en tant qu'enseignante, on essaie un peu de guider les actions mises en place parce que les parents ont vraiment beaucoup d'idées, mais après il y a des choses qui ne sont pas faisables* ». Il serait donc pertinent d'étudier la participation des adultes membres de l'EC et de comparer ces dynamiques, obstacles et opportunités avec celles rencontrées par les

enfants. Cela permettrait de comprendre, par exemple, les dynamiques de pouvoirs, les rôles et responsabilités de chaque membre de l'EC et, par la même, d'améliorer les pratiques participatives. Comme démontré, le cadre familial est connecté à la participation de l'enfant. Une limite de la littérature relevée par Pierrie et al. (2006) était le manque de soutien parental. L'étude des familles, de leur impact sur la participation des enfants et inversement est aussi à approfondir.

Pour conclure, quatre messages généraux clés ressortent de cette recherche :

- Le programme Eco-Schools est fortement apprécié par les membres des éco-comités. La méthodologie est en général bien appliquée, garantissant l'atteinte des buts fixés. Sortant du cadre scolaire, le programme ES demande un investissement tant au niveau du temps que de l'énergie. Cependant, ces efforts sont récompensés, car les participant.e.s aux éco-comités expriment généralement une satisfaction à l'égard de leur engagement. La création de l'EC, pilier central de la méthodologie ES, représente la première étape du processus et constitue la base de tout le projet. D'après les observations et les entretiens menés, les divers membres de ces comités, enseignant.e.s, enfants ou autres adultes impliqués, sont enthousiastes à l'idée d'agir activement pour la durabilité au sein de l'établissement scolaire. Cet engagement est perçu comme une opportunité précieuse d'agir concrètement en faveur de l'environnement dans un cadre éducatif. Le fait que chacun puisse s'impliquer à son échelle semble nourrir une motivation commune et renforcer l'impact global du projet. En somme, la structure de l'éco-comité et l'approche d'Eco-Schools permettent non seulement de répondre à des objectifs environnementaux, mais aussi de créer un espace où chaque participant se sent valorisé dans son rôle, contribuant ainsi au succès du programme.
- Les méthodes participatives s'adressant aux enfants restent relativement rares dans le système scolaire public de Suisse romande. Dans ce contexte, l'éco-comité représente une opportunité de développer de telles méthodes et cela est généralement bien accueilli. La participation n'est pas « *en surface* ». Les éco-comités, par leurs actions concrètes, leurs sensibilisations à la durabilité et leurs apports pédagogiques, ont un impact sur l'ensemble de la communauté scolaire. Ces comités, souvent soutenus par la direction, sont relativement libres de leurs actions et cela représente également un facteur clé de leur succès. Cette autonomie et la valorisation des efforts consentis renforcent alors la motivation et l'efficacité. Il serait pertinent de développer davantage ces méthodes participatives et d'intégrer ces démarches dans d'autres aspects du programme scolaire. Dans des sociétés durables, la démocratie et la participation citoyenne sont indispensables. Elles garantissent que les décisions prises reflètent les besoins et les intérêts de l'ensemble de la population. Développer ces méthodes permet d'inclure diverses perspectives, d'assurer l'équité, de renforcer l'engagement collectif pour des solutions plus justes et résilientes, ainsi que de garantir une meilleure prise de conscience.
- Ce travail a montré ce que les élèves peuvent apporter à un tel programme et, en échange, les compétences et connaissances qu'elles et ils acquièrent. Les enfants ont une capacité à exprimer leurs sentiments et leurs besoins. Ceux-ci doivent être écoutés, car les élèves sont membres de la société et sont ses futurs actrices et acteurs. Il est alors crucial de prendre en compte leur participation, dès la création de tels es-

paces, par exemple dans un contexte de stratégie pédagogique ou sur le plan politique. Permettre aux enfants de donner leur avis et de participer activement aux processus de décision renforce l'engagement collectif et encourage un apprentissage plus inclusif. Ce type de participation active contribue au développement de compétences citoyennes telles que la coopération, l'esprit critique et la capacité à prendre des décisions éclairées. Un tel changement pourrait apporter une dynamique nouvelle au système éducatif et à la société en général, en rendant les élèves davantage actrices et acteurs de leur apprentissage et de leur environnement.

- La revue de la littérature a montré un manque de recherche sur le programme ES et plus précisément sur la participation des enfants. Cette étude ouvre alors la porte à de multiples recherches sur les actrices et acteurs participant à l'éco-comité ou plus généralement au programme, sur les impacts au long terme de la participation, sur les points négatifs peu ressortis dans ce travail, etc. Il est crucial de saisir le fonctionnement d'un tel programme afin d'identifier des axes d'amélioration. Une étude à une échelle microscopique offre une perspective précieuse sur le fonctionnement macroscopique de la société. En développant les recherches, il faut s'attendre à une évolution positive et durable du programme Eco-Schools et, par extension, une participation accrue des enfants aux enjeux environnementaux et dans le programme scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

Articles

- Asghari, A., Kadir, R.A., Elias, H., & Baba, M. (2012). *Mediating effect of coping on the relationship between personality types and examination anxiety*. *New Educational Review*, 30, 217-224.
- Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2011). *The Effect of Flemish Eco-Schools on Student Environmental Knowledge, Attitudes, and Affect*. *International Journal of Science Education*, 33(11), 1513–1538. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.540725>.
- Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2013) *The Effect of Eco-Schools on Children's Environmental Values and Behaviour*, *Journal of Biological Education*, 47:2,96-103, DOI: 10.1080/00219266.2013.764342.
- Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2018). *Eco-school evaluation beyond labels: the impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes*. *Environmental Education Research*, 24(9), 1250–1267. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1307327>.
- Brinkmann, S. (2020). *Unstructured and Semistructured Interviewing*, in *Patricia Leavy*. *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, 2nd <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.013.22>.
- Burawoy, M. (2004). *Public sociologies: Contradictions, Dilemmas and Possibilities*. *Social Forces*, 82(4): 1603:1618.
- Cincera, J., & Krajhanzl, J. (2013). *Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour?* *Journal of Cleaner Production*. Volume 61, Pages 117-121 <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.030>.
- European Commission. (2022). *Lundy model of participation*. https://commission.europa.eu/system/files/2022-12/lundy_model_of_participation_0.pdf.
- Goldman, D., Ayalon, O., Baum, D., & Weiss, B. (2018). *Influence of 'green school certification' on students' environmental literacy and adoption of sustainable practice by schools*. *Journal of Cleaner Production* 183 (2018) 1300e1313.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: United Nations Children's Fund International Child Development Centre.
- Journal de l'UNIGE N°155. (2019). *Plus qu'une exigence légale, la participation des enfants est un état d'esprit*. Extrait de <https://www.unige.ch/lejournel/numeros/journal155/article-point-fort/>.
- Kennan, D., Brady, B., & Forkan, C. (2018). *Space, Voice, Audience and Influence: The Lundy Model of Participation (2007) in Child Welfare Practice*. *Practice*, 31(3), 205–218. <https://doi.org/10.1080/09503153.2018.1483494>.
- Krnel, D., & Naglič, S. (2009). *Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia*. *Science Education International* Vol.20, No.1/2, 5-24.
- Krueger, R., & Casey, MA (2009). *Focus groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage.
- Lundy, L. (2007). *"Voice" is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Madsen, K. (2022). *Eco-Schools : Engaging the Youth of Today to Protect the Planet of Tomorrow*. *Childhood Education*, 98(5), 6-17. <https://doi.org/10.1080/00094056.2022.2115791>.
- Pierrie, A., Elliot D., McConnell, F., & Wilkinson, JE. (2006). *Evaluation of Eco Schools Scotland*. The SCRE Centre, University of Glasgow. SCRE Research Report No 124. ISBN 1 86003 095 5.

Schröder, L-M., Wals A., & Van Koppen C. (2020). *Analysing the state of student participation in two Eco-Schools using Engeström's Second Generation Activity Systems Model*. Environmental Education Research, 26:8, 1088-1111, DOI: 10.1080/13504622.2020.1779186.

Spradley, JP. (1979). "Interviewing an Informant", in *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehard and Winston 461-474.

UNESCO. (2017). *Éducation aux objectifs de développement durable: Objectifs d'apprentissage*. Paris, France: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>.

UNESCO. (2019). *Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD)*. UNESCO: Paris, France, 2019; pp. 1–19.

Wetzelhütter, D., & Bacher, J. (2015). *How to Measure Participation of Pupils at School*. Analysis of Unfolding Data Based on Hart's Ladder of Participation. *Methods, Data, Analyses*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.12758/mda.2015.004>.

Wilson, K., Coen, S. E., Piaskoski, A., & Gilliland, J. A. (2019). *Children's perspectives on neighbourhood barriers and enablers to active school travel: A participatory mapping study*. *Canadian Geographies / Géographies Canadiennes*, 63(1), 112-128. <https://doi.org/10.1111/cag.12488>.

Zala-Mezö, E., Bormann, I., Strauss, N-C., & Müller-Kuhn, D. (2020). *Distributed Leadership Practice in Swiss "Eco-Schools" and Its Influence on School Improvement, Leadership and Policy in Schools*. 19:4, 673-695, DOI: 10.1080/15700763.2019.1631855.

Bases légales

Assemblée générale de l'ONU. *Convention relative aux droits de l'enfant*. (1989). OHCHR. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.

UN Committee on the Rights of the Child. (2009). *General Comment No. 12 the Right of the Child to be Heard*. Geneva: UN Committee on the Rights of the Child.

Cours

Cachado R. (autumn, 2023). Field Research class. ISCTE, Lisbon.

Sahakian M., & Larsen P. (spring, 2023). Workshop: Sustainable Consumption and Social Change Workshop. Université de Genève.

Sahakian M. (spring, 2023). Qualitative and Participatory Methods. Université de Genève.

Sites Internet

Eco-Schools. (2024). <https://ecoschools-ch.org/>. Cité (Eco-Schools, 2024).

État de Vaud. (2024). Déroulement de l'école obligatoire dans le canton de Vaud. <https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud>. Cité (État de Vaud, 2024).

J'aime ma Planète. (2024). <https://jmp-ch.org/>. Cité (J'aime Ma Planète, 2024).

Ladder of Children's Participation. (2019). Organizing Engagement. <https://organizingengagement.org/models/ladder-of-childrens-participation/>. Cité (Ladder of Children's Participation, 2019).

Monash University. (2024). *The Spillover Effect: What is it and can it promote pro-environmental behaviour change?*. <https://www.behaviourworksaustralia.org/blog/the-spillover-effect-what-is-it-and-can-it-promote-pro-environmental-behaviour-change>. Cité (Monash University, 2024).

ANNEXE

		CERTIFICAT DE FIN D'ÉTUDES DE LA VOIE GÉNÉRALE		CERTIFICAT DE FIN D'ÉTUDES DE LA VOIE PRÉGYMNASIALE			
degré secondaire I	14-15 ans	11S	troisième cycle voie générale <small>(deux options de compétences orientées métiers¹, dont une à choix/enseignement du français, des mathématiques et de l'allemand dispensé en deux niveaux)</small>	troisième cycle voie pré-gymnasiale <small>(choix d'une option spécifique parmi économie et droit, italien, latin ou mathématiques et physique)</small>	11S	14-15 ans	scolarité obligatoire
	13-14 ans	10S			10S	13-14 ans	
	12-13 ans	9S			9S	12-13 ans	
degré primaire	11-12 ans	8P	deuxième cycle primaire		8P	11-12 ans	scolarité obligatoire
	10-11 ans	7P			7P	10-11 ans	
	9-10 ans	6P			6P	9-10 ans	
	8-9 ans	5P	5P	8-9 ans			
	7-8 ans	4P	premier cycle primaire		4P	7-8 ans	
	6-7 ans	3P			3P	6-7 ans	
	5-6 ans	2P			2P	5-6 ans	
	4-5 ans	1P			1P	4-5 ans	

¹ possibilité, à certaines conditions, de choisir une option spécifique

ANNEXE 1 : TABLEAU DE CORRESPONDANCE DES DEGRÉS SCOLAIRES À L'ÂGE EN SUISSE ROMANDE (ÉTAT DE VAUD, 2024).