

L'INFORMATION ENVIRONNEMENTALE ET LES DISPOSITIFS DE COMMUNICATION « VERTE » À L'ÉCOLE

**Étude comparative de quatre collèges dans les départements du
Nord et du Bas Rhin**

Susan Kovacs, Sandrine Bernier¹

La mise en place depuis 2004 en France des principes d'une éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) à l'école offre un ensemble de facteurs d'incitation à l'élaboration de dispositifs pédagogiques transversaux et au renforcement d'une culture du projet au sein des établissements scolaires. Cet article propose une analyse des dispositifs informationnels privilégiés par les acteurs de quatre collèges en France en vue de la création et la circulation des messages sur l'environnement et le réchauffement climatique. Une considération des logiques organisationnelles au sein du collège permet en premier lieu de mettre en perspective les motivations des acteurs face au poids des contraintes du système scolaire. Il a été observé que l'initiative individuelle, parfois élargie à des partenariats

1 Susan Kovacs est maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication à l'université Lille Nord de France, F-59000, Lille, France; UDL3, Geriico, F-59650 Villeneuve d'Ascq, France. Sandrine Bernier est chargée d'études à l'APPA (Association pour la prévention de la pollution atmosphérique), Paris.

restreints, l'emporte sur le travail en équipe sur les questions environnementales. En deuxième lieu, une analyse du discours des enseignants révèle une tension entre la promotion d'une prise de parole autonome par l'élève, et le recours à des formes de production et d'expression dirigées, définies par et dans le cadre des dispositifs informationnels propres au monde scolaire. De ce fait, la dimension communicationnelle des pratiques de restitution des élèves autour des problématiques environnementales reste souvent inavouée et inexploitée.

Quelles sont les formes de communication environnementale à l'école ? En quoi la mise en place de projets environnementaux influe-t-elle sur les pratiques professionnelles et communicationnelles des acteurs au sein de l'école ? Si des travaux dans le domaine des Sciences de l'éducation ont permis de mettre en lumière les obstacles à une « éducation à l'environnement » véritablement interdisciplinaire (Lange & Victor, 2006), peu de recherches ont à ce jour été consacrées à la production et la circulation des discours sur l'environnement au sein des établissements scolaires, non seulement dans les classes, mais aussi parmi l'ensemble des activités et pratiques communicationnelles menées par les équipes et les partenaires parascolaires ou associatifs. Dans le cadre du projet de recherche « Quel climat à l'école ? Les jeunes face aux changements climatiques, »¹ nous nous attachons à identifier les mécanismes qui structurent la production et les usages des discours sur les enjeux climatiques et environnementaux à l'école. Un volet de ce projet, consacré plus particulièrement aux conditions de production et de circulation des discours sur le changement climatique au sein de l'école, cherche à établir la nature des synergies et des concurrences entre différents dispositifs d'information et de communication mis en place par les équipes et leurs partenaires, en direction des élèves. Nous nous intéressons en particulier à la manière dont le réseau d'acteurs de l'école construit ces dispositifs dans le contexte des relations sociales et professionnelles tissées au sein de l'établissement. Il s'agit d'une approche centrée sur les logiques d'acteurs qui, face à la nécessité de s'approprier les nouveaux programmes d'enseignement

1 Programme de recherche GICC « Gestion et Impacts du Changement Climatique » (GICC), 3ème APR du « GICC-2 » 2008 « Atténuation, adaptation et régionalisation », 2009-2011, financement ADEME. Voir http://www.gip-ecofor.org/publi/page.php?id=417&rang=0&domain=38&var=0&lang=fr_FR.

sur le développement durable, s'investissent en fonction de leur propre positionnement ainsi qu'en fonction des dynamiques locales en matière d'environnement.

Dans cet article, nous proposons les premiers résultats de l'analyse d'une série d'entretiens et d'observations menés dans quatre collèges français afin d'analyser les dispositifs informationnels privilégiés en vue de la transmission des messages sur le climat et l'environnement¹. Notre choix méthodologique de mener des études de cas au sein de quatre établissements part du principe que les dispositifs de circulation des savoirs sont orientés par les contextes matériels et socio-institutionnels propres à chaque école. Comprendre le sens donné aux actions de sensibilisation environnementale nécessite un regard porté non seulement sur les contenus proposés, mais aussi sur les modalités de leur mise en œuvre, les incitations (ou freins) locaux et institutionnels et les moyens humains et socio-techniques mobilisés selon les caractéristiques et selon « l'identité organisationnelle » de chaque établissement (Draelents, 2007). Afin de nous familiariser avec le quotidien de chacun des collèges, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les différents membres des équipes pédagogiques et administratives, qui nous ont présenté leurs motivations pour sensibiliser les élèves de leur établissement aux enjeux climatiques. Ces entretiens, complétés par des observations de séances de cours, d'ateliers portant sur l'environnement et de réunions de concertation, nous ont permis de confronter les discours recueillis aux pratiques effectives.

Dans une première partie, nous reviendrons sur les logiques organisationnelles au sein du collège afin de questionner l'implication des acteurs des établissements. En effet, étudier les « dispositifs » (Foucault, 1994)² de communication environnementale à l'école implique une

1 Les quatre établissements étudiés se trouvent à Villeneuve d'Ascq (Nord), Valenciennes (Nord), et Strasbourg (Bas-Rhin). Ils ont été choisis pour leur dynamique environnementale forte ou assez forte. Notre méthodologie d'enquête repose à la fois sur des outils qualitatifs (entretiens avec l'équipe pédagogique et administrative de chaque établissement, entretiens avec les collégiens, observations de cours et d'ateliers et analyses de pratiques et de corpus) et un outil quantitatif (questionnaire adressé à l'ensemble de ces collégiens). Nous avons prêté une attention particulière au niveau des 5^{èmes}, pour des raisons en lien avec le contenu des programmes scolaires et du socle de compétences.

2 Foucault définit le dispositif comme « un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés

considération des stratégies et des enjeux socio-institutionnels matérialisés par les projets éducatifs. Nous verrons notamment que si le système scolaire est une organisation cadrant de façon rigoureuse et assez contraignante les activités des enseignants, l'apparition récente de l'EEDD (Education à l'Environnement et au Développement Durable) dans les programmes scolaires et son manque actuel d'encadrement permettent aux enseignants de s'en saisir de façon libre¹. Cette relative liberté donne l'occasion aux enseignants motivés de concevoir des dispositifs de nature variée (intégrés dans les cours ou dans des activités transversales) et d'attribuer parfois à l'élève un rôle d'acteur dans leur conception et mise en oeuvre. Concevoir l'élève en tant que sujet communicant sur les questions environnementales n'est pas anodin ; la relation pédagogique traditionnelle qui unit l'élève et l'enseignant se voit en partie bouleversée. C'est ainsi que dans un deuxième temps, nous proposerons une discussion des modèles de communication et de circulation des savoirs qui ressortent du discours des enseignants, afin d'interroger la place envisagée pour l'élève dans l'élaboration des actions associées à l'EEDD. Comme nous tenterons de le montrer, les dispositifs de médiation observés et la circulation des supports d'information qui en résulte comportent une dimension communicationnelle qui reste souvent inavouée et inexploitée.

scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref, du dit aussi bien que du non-dit » (1994, p. 299).

- 1 L'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) fait partie des programmes scolaires en France depuis 2004. Les programmes disciplinaires notamment en Sciences de la Vie et de la Terre et Histoire-Géographie prennent en compte progressivement l'EEDD ; des circulaires ministérielles plus récentes (2009, 2010) préconisent la généralisation de l'EEDD, à travers en particulier la création de partenariats entre enseignants et le choix d'un engagement dans une démarche de développement durable au niveau de l'établissement (appelée E3D ou Agenda 21 scolaire). Depuis la mise en place du « socle commun des compétences et des connaissances » en 2006 en France, l'EEDD fait partie des fondamentaux dans le domaine de la culture scientifique. Le socle fournit un cadre institutionnel pour la mise en oeuvre des actions de sensibilisation et des projets environnementaux. Nous parlerons régulièrement de l'EEDD pour aborder la question du changement climatique puisqu'elle constitue une porte d'accès réglementaire officielle et reconnue comme telle par l'ensemble des personnes que nous avons rencontrées lors de nos entretiens.

Logiques organisationnelles et perception des enjeux en matière d'environnement

Selon les perspectives ouvertes par la sociologie des organisations, nous pouvons considérer le collège comme un système d'interactions entre acteurs sociaux internes et externes. Au sein de l'établissement se jouent de nombreux enjeux éducatifs et professionnels, autour des carrières individuelles, des positionnements disciplinaires et des modalités d'adaptation aux innovations et aux réformes. Ces enjeux constituent la raison d'être de l'institution et en sont des éléments intégrateurs mais en même temps ils contribuent à la déstabiliser de l'intérieur. Comme dans d'autres organisations, le collège d'aujourd'hui se caractérise par un cloisonnement des activités de chacun, avec la nécessité d'échanger et de chercher des appuis, en particulier auprès du chef d'établissement, pour maintenir l'équilibre interne (Demailly, 1991).

L'organisation de l'établissement scolaire est confrontée actuellement aux ambiguïtés de la mise en œuvre de politiques éducatives locales notamment avec l'entrée de l'EEDD dans les programmes scolaires en 2004¹. Cette inscription dans les programmes, par la liberté d'expression qu'elle permet, amène à reconsidérer la place de certains acteurs au sein de la structure organisationnelle et leurs interrelations. Comment envisager l'intégration de l'EEDD dans des programmes déjà institués? Comment les enseignants parviennent-ils et doivent-ils s'investir dans l'EEDD pour respecter le cadre de leurs missions ?

La culture professionnelle des enseignants : les limites de la collégialité

Dans un contexte d'introduction des principes de l'EEDD à l'école, que l'on peut assimiler à un facteur extérieur contingent (Mintzberg, 1982), la mise en place de nouveaux projets ou types d'enseignement constitue une opportunité de refaçonner l'identité professionnelle des enseignants. En effet, la question du changement dans le système scolaire ne relève pas tant d'un problème de rationalisation organisationnelle que d'affrontements portant sur la « culture professionnelle »

1 Voir la circulaire du Ministère de l'Éducation nationale n° 2004-110 du 8 juillet 2004, disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>.

(Liu, 1997) ainsi que sur l'orientation sociopolitique et culturelle de l'enseignement.

Dans les entretiens menés avec les enseignants, nous notons en effet que les projets environnementaux sont souvent conçus comme une occasion d'améliorer des possibilités de collaboration et de partenariat, considérées comme fragiles. Les enseignants évoquent leur désir 1) d'un meilleur partenariat entre l'équipe dirigeante et l'équipe pédagogique ; 2) de projets fédérateurs entre enseignants ; et 3) d'interrelations et de synergie avec l'administration et avec les élèves.

Si nos quatre collèges étudiés expriment tous, à des niveaux différents, un certain engagement pour l'EEDD, l'investissement varie en fonction de la nature des collaborations mises en place. Les projets environnementaux au sein des collèges étudiés se concrétisent globalement de quatre manières différentes, qui dessinent un continuum, partant du principe d'un partenariat fort entre acteurs pour aller vers des initiatives plus isolées et individuelles. Ces actions peuvent être :

1) des dispositifs impulsés par l'équipe de direction (classes à projet environnemental, classes nature, présence d'une mare ou d'une station météo) ;

2) des initiatives collaboratives ou individuelles entreprises par des professeurs de disciplines différentes (ateliers ou clubs scientifiques, concours) qui s'appuient parfois sur des dispositifs existants (programmes en Sciences de la vie et de la terre, concours nationaux) ;

3) l'enseignement des « briques du savoir » sur l'environnement et le développement durable selon les programmes disciplinaires (impact de l'homme sur l'environnement, composition de l'atmosphère, effet de serre, respiration et santé, énergie, etc.). Ces phénomènes font l'objet d'un traitement ponctuel, que ce soit sous forme de leçons formelles ou de moments d'échanges et de discussions avec les élèves ;

4) les pratiques au quotidien des professeurs, des membres de l'équipe administrative et des élèves, qui affichent leur sensibilité environnementale individuelle (choix du vélo ou des transports en commun, participation à titre personnel à des actions locales).

Ces quatre niveaux d'actions s'enchevêtrent souvent, impliquant un noyau d'acteurs motivés qui créent un rayonnement d'un centre vers la périphérie, et génèrent un ensemble de messages qui circulent au sein du collège à travers des supports variés (affiches, exposés, conférences, pages du site web du collège, etc.). Si dans certains cas ces acteurs partagent un intérêt pour l'environnement sans que l'on puisse parler de « nouage » (Giroux 2006), dans d'autres (notamment un collège étudié

à Valenciennes) se forme une « communauté de pratiques » avec mise en commun et mise à jour des savoirs, échange des informations, et partage de réseaux de contacts, y compris experts ou acteurs associatifs.

A Villeneuve d'Ascq, on assiste à un travail collégial dans l'atelier environnement selon la disponibilité de chacun. Pourtant, l'absence d'une vision partagée, et une certaine dispersion des enseignants animateurs, n'ont pas permis d'atteindre les résultats escomptés. A Valenciennes, il s'agit plutôt d'un travail collaboratif porté par deux personnes auxquelles viennent se greffer d'autres enseignants qui sont motivés par la question de l'environnement, s'entendent bien et ont la même approche environnementale (par expériences concrètes type sciences exactes). Cependant, leur investissement est parfois source de désaccords, concernant la valeur et la reconnaissance des projets menés ou l'intégration des idées de nouveaux collègues. Une tentative pour souder l'équipe pédagogique autour des projets environnementaux est actuellement en cours avec l'Agenda 21 scolaire, qui permet à l'ensemble d'acteurs de l'établissement de créer une dynamique collective autour des actions comme le recyclage, l'achat durable de fournitures, la promotion du covoiturage¹. Au niveau de tous les établissements étudiés, la mise en place d'une véritable vision collective et collaborative de l'éducation à l'environnement à l'échelle des établissements reste délicate. Les enseignants citent une absence de moyens pour soutenir la concertation, mais aussi un manque d'investissement pour lancer ou pour pérenniser des projets collectifs, encore peu valorisés par l'institution. Si les enseignants reconnaissent l'importance d'une approche collégiale et interdisciplinaire, l'initiative individuelle, parfois élargie à des partenariats restreints et organisés comme un travail en parallèle plutôt que comme une véritable imbrication d'approches, semble l'emporter sur la collaboration et le travail en équipe :

Professeur d'Education physique et sportive, Strasbourg : « [O]n avait espéré un petit peu que les profs de bio emboîtent tout de suite le pas. C'est...ça a pas été le cas [...] On voulait que ça parte, nous, vraiment d'une activité sportive aussi et que

1 Dans le prolongement de l'Agenda 21 qui repose sur la mise en application au cours du XXIème siècle d'un plan d'action ou série de mesures environnementales, l'Agenda 21 scolaire poursuit ce même objectif mais appliqué aux établissements scolaires en s'inscrivant dans un projet pédagogique. Les thèmes d'action portent sur des questions sociales et environnementales dont les modalités de transport, la solidarité entre les élèves, le tri des déchets, les économies d'eau et d'énergie, etc.

chacun puisse se rajouter dessus et puis faire gonfler le projet [...] Comme y'avait personne, ben c'est Monsieur R. qui s'est beaucoup documenté et bon, il apporte beaucoup de choses à ce niveau-là et puis après, on a étoffé ».

Pratiques professionnelles : la motivation individuelle face aux contraintes institutionnelles

Même si le thème du développement durable donne à penser *a priori* que certaines disciplines sont plus aptes à l'aborder, il ressort avant tout un engagement individuel. Les projets sont fortement personnalisés et reposent sur des piliers et d'autres personnes motivées. Les pratiques éducatives se jouent en effet sur un ensemble de dispositions individuelles déjà constituées de goûts, de valeurs et de représentations de l'univers scolaire. Au cours de nos entretiens, il est ressorti des discours des enseignants impliqués dans des actions ou projets EEDD un poids non négligeable de la variable de l'âge et de la génération. On note par exemple que les personnes arrivant en fin de carrière portent un regard plus global sur les phénomènes liés au développement durable. Les plus jeunes enseignants recrutés, qui ont autour de 27-33 ans, expriment une sensibilité à l'environnement mais ils n'inscrivent pas leur intérêt dans une compréhension globale et complète des phénomènes et autres situations environnementales. Il s'agit surtout d'inciter à de petites actions dont la portée et le sens restent très limités. On le voit avec la mise en place du tri des déchets dans un des collèges, la rénovation d'un établissement avec une mise en conformité avec les normes environnementales, la classe « nature », les comportements des enseignants qui se veulent modèles en venant de plus en plus au collège à vélo.

A chaque projet qui nous a été présenté au cours des entretiens, des limites et des freins ont été rencontrés (forces d'inertie, changements non maîtrisés, imprévus, effets inverses à l'intention de départ). Parfois il y a un sentiment de pressions exercées (refus d'accorder des crédits, conflits de personnes, etc.) par l'organisation (hiérarchie verticale) comme par les collègues (hiérarchie horizontale) sur les porteurs de projet ou participants qui fait que des blocages apparaissent et freinent la mise en œuvre de leurs cours et autres activités développement durable.

De plus, les priorités pour l'EEDD sont très variables d'un enseignant à l'autre. En effet, si certains enseignants critiquent le manque d'investissement de leurs collègues, les porteurs de projet ou initiateurs

disent trouver du relais là où ils en cherchent (collègues de l'établissement ou à l'extérieur : experts sur un thème précis, invitation d'écrivain, etc.).

En somme, les apprentissages semblent nécessiter de plus en plus d'expériences spécifiques ou la délégation à des personnes dont c'est le métier, la réalisation du projet. Il semble que l'apprentissage par échanges plus interactifs et réflexifs ainsi que l'introduction d'éléments de contractualisation (avec les collégiens, les familles, les collectivités territoriales, les communautés culturelles, etc.) contribuent à modifier un tant soit peu la forme scolaire. Malgré les contraintes du système scolaire les enseignants n'en restent pas moins des acteurs pouvant se saisir d'occasions pour développer des actions particulières. En même temps, cette recherche de transversalité et d'innovation fait émerger de nouvelles formes d'implication de l'élève dans la mise en œuvre des dispositifs communicationnels portant sur les enjeux climatiques. En quoi l'élève devient-il, ou doit-il devenir acteur de l'EEDD ? Quel rôle lui est attribué à travers ces actions ? Le positionnement de l'élève en tant que sujet-acteur dans le domaine de l'environnement n'est pas sans poser problème dans le contexte scolaire ; l'analyse du discours des enseignants révèle une tension entre la promotion d'une prise de parole autonome par l'élève sur ce sujet scientifique et social, et la nécessité d'une communication encadrée, définie par et dans le cadre des dispositifs communicationnels propres au monde scolaire.

Dispositifs communicationnels : transmission ou échange ?

A travers leurs discours, les enseignants que nous avons rencontrés dessinent les principes de communication sur l'environnement qui ont guidé la mise en place des dispositifs. Comment les membres des équipes pédagogiques et administratives perçoivent-ils la dimension communicationnelle des actions menées au sein de l'école ? Quels modèles de communication environnementale sont privilégiés, implicitement ou explicitement ?

Dans les recherches en Sciences de l'éducation, une critique de la « forme scolaire » vise à démontrer les insuffisances des pratiques traditionnelles de transmission des savoirs disciplinaires, qui sont souvent séparés des contextes sociaux de leur élaboration et présentés par les professeurs selon un schéma linéaire et diffusionniste de la communi-

tion face à l'élève passif (Audigier, 2008). L'opposition entre modèles « mécanistes » et « interactionnistes » de la communication ne permet pourtant pas de saisir la valeur accordée par l'équipe à l'ensemble des échanges sur l'environnement qui ont lieu au sein des établissements. Au lieu d'opposer les deux modèles communicationnels impliqués par le contraste entre savoirs « transmis » et savoirs construits par les élèves, nous avons tenté de considérer leurs complémentarités. Comme le dit J.-P. Meunier « [I]a communication n'est pas ou transmissive ou relationnelle ou cognitive, inférentielle ou d'autres choses ; elle est tout cela à la fois mais selon des degrés ou des proportions qui dépendent des dispositifs concrets dans lesquels on entre » (1999, p. 90).

Quelle complémentarité entre le « dirigisme » de la communication scolaire et la mise en avant de l'expression des jeunes ?

Dans l'espace-temps de la classe, si le modèle transmissif prédomine, des modèles concurrents et complémentaires sont également mobilisés et on note un souci chez certains enseignants d'accorder une place au sein de la classe à la discussion, au questionnement et à la mise en doute, parfois à partir d'événements d'actualité.

Professeur, Sciences de la vie et de la terre, collège Strasbourg :
« Parfois les gamins posent des questions en début de cours – je dis OK et je mets de côté les classeurs. Ça arrive, ce n'est pas fréquent mais cela arrive. [...] Cela ne me dérange pas qu'ils mettent en doute ce que je dis. [...] On m'a posé la question récemment [du réchauffement climatique], « Madame on a eu un printemps et un hiver froid, et le réchauffement ? ». J'ai essayé de leur répondre, à partir des cours de la fac ».

Dans le cadre des enseignements disciplinaires également, certains dispositifs pédagogiques expérimentaux mettent à l'honneur une démarche d'investigation qui part des questionnements des élèves. Cette expérimentation pédagogique, dans le cadre d'un programme de sciences intégrées mis en place dans un collège à Valenciennes, bouleverse les rapports traditionnels entre professeurs et élèves en privilégiant la construction active des connaissances, notamment dans le domaine du développement durable :

Professeur de Technologie, Valenciennes : « Le moulin ? [projet d'année sur l'énergie, sciences intégrées, 5e], c'était l'idée

des élèves, ils ont vu un moulin que j'avais fabriqué pour autre chose, et c'est parti de là ».

En même temps, les deux modèles peuvent se rencontrer et se compléter au sein de certains dispositifs, comme le montre l'exemple d'une intervention proposée lors d'une séance d'atelier environnemental par un professeur d'Histoire-géographie, qui souhaitait corriger l'influence des médias sur la façon dont les élèves formulent leurs questionnements :

Professeur d'Histoire-géographie, collègue Villeneuve d'Ascq :
« Les élèves [de l'atelier développement durable] sont restés dans une idée superficielle de catastrophisme car on n'a pas assez approfondi les questions qu'ils se posaient [...] Lors d'une séance je leur ai quand même montré le travail des acteurs sociaux, ils doivent voir plus que le côté négatif ».

Ces témoignages offrent un bilan encourageant d'initiatives où l'élève s'implique, suscite des questionnements et des débats et négocie donc une forme d'*empowerment* dans le déroulement des cours ou des activités. Cette posture active constitue une composante essentielle des compétences liées à l'EEDD dans la mesure où la participation des citoyens aux processus décisionnels implique une forme d'engagement, une participation active, et une reconnaissance des liens entre science et société.

Cependant, cette prise de parole par l'élève n'est pas sans poser problème ; il ne s'agit pas d'un objectif explicitement avoué dans le discours des enseignants. Les motivations principales évoquées par les acteurs de l'EEDD sont avant tout de sensibiliser aux problèmes environnementaux, de faire prendre conscience d'une nécessité d'agir ou de réfléchir, de développer une pensée critique. Ces objectifs se traduisent souvent par une approche « individualiste », par laquelle l'enseignant encourage l'élève à porter un regard critique sur lui-même, ses actions, ses gestes. Les enseignants interrogés mettent en avant l'idée qu'il faut intéresser le collégien en faisant appel à ce qui le concerne directement. En même temps, cette approche a tendance à occulter la dimension sociopolitique des phénomènes voire à accentuer une culpabilisation de l'individu ou de la famille vis-à-vis des problèmes environnementaux. La visée communicationnelle des dispositifs se voit ainsi minorée. Une hésitation de la part des enseignants à assumer un discours considéré comme trop militant au sein de l'école peut en partie expliquer ce

phénomène de mise à l'écart de la dimension sociale des enjeux environnementaux (Urgelli, 2009).

L'exemple du collège à Valenciennes permet de comprendre en quoi la prise de parole par l'élève correspond à une conception à la fois interactive et transmissive de la communication environnementale. Dans ce collège nous avons pu constater une vision très affirmée de l'élève en tant que sujet, co-concepteur et co-énonciateur des dispositifs de médiation des savoirs sur l'environnement. L'acteur moteur des projets environnementaux dans ce collège nous a décrit le travail des élèves de son atelier scientifique en termes qui font penser à une activité d'évangélisation ou de prosélytisme, dirigée vers un public externe. Le discours de ce professeur traduit la volonté de donner l'initiative aux jeunes, mais en même temps le point de vue de ses élèves (« nous ») semble reconnu surtout en ce qu'il valide sa propre vision de la communication environnementale ; l'élève semble porter, plutôt que de prendre, la parole sur les enjeux du climat :

Professeur, Sciences de la vie et de la terre et Physique-chimie :
« ils sont venus à l'atelier, ils ont bien aimé et puis ils se sont rendus compte que y'avait un problème, qu'il fallait dire ça aux gens. Ils sont passionnés par ce phénomène là, *c'est notre avenir qui se joue, qu'est ce qu'on peut faire, nous on peut rien faire, y'a que les adultes qui peuvent faire donc on prévient les adultes, on fait quelque chose pour prévenir les adultes* (nous soulignons) ».

Ce collège doit sa notoriété locale et régionale à une approche interactive à l'éducation à l'environnement qui a été en grande partie initiée par cet enseignant. On cherche à susciter la curiosité et l'intérêt de l'élève par un ensemble d'actions, y compris des recherches d'information lors des ateliers, la conduite d'expériences scientifiques dans l'espace urbain, et l'organisation de campagnes de sensibilisation à l'extérieur de l'établissement.

Dans l'organisation des ateliers et des actions de communication internes et externes les élèves semblent agir comme relais de la communication pratiquée par ce professeur. Il s'agit d'une émulation par les élèves (une mini-conférence élaborée et prononcée par les élèves fait écho à la conférence du professeur) d'une activité intense de communication externe de la part de l'enseignant. Chez cet enseignant moteur, la construction des savoirs est indissociable des tentatives de porter le message environnemental vers l'extérieur de l'établissement, à travers

notamment la couverture des actions dans la presse locale, un projet sur la qualité de l'air impliquant les acteurs de la municipalité, et la création de partenariats avec des associations et d'autres établissements. Toute initiative de la part des élèves qui tend à légitimer cette visée communicationnelle est donc bien reçue et suivie, même si, au sein de l'établissement, cette médiatisation n'est pas bien appréciée par tous les acteurs, et est créatrice de tensions et de conflits.

Principal adjoint, collège Valenciennes : « Maintenant, il y a des actions qui sont menées à l'extérieur, beaucoup, qui contribuent aussi au rayonnement de l'établissement même si c'est pas l'objectif, l'objectif c'est pas de se faire mousser mais y'a quelque chose de l'ordre de porter une certaine bonne parole à l'extérieur, l'idée c'est de toucher un certain public et de faire passer un message en veillant à ce que ce message soit juste mais pas anxiogène non plus ».

Ce modèle « évangélisant » de la communication environnementale repose sur le volontarisme de la petite communauté de pratiques qui s'est nouée autour du professeur initiateur, et semble difficilement compatible avec la tentative de mettre en place un Agenda 21 scolaire, qui nécessite une gestion administrative lourde, qui part d'un diagnostic initial pour identifier les actions potentielles à poursuivre, pour ensuite mener à l'élaboration d'un plan d'action et son évaluation. L'intention de l'équipe de direction en lançant un Agenda 21 scolaire était surtout de pérenniser les efforts de cet enseignant en valorisant les actions existantes et en fédérant l'équipe autour d'un projet environnemental global et cohérent. Pourtant, l'aspect formaliste, et la démarche managérielle du dispositif de l'Agenda 21 apparaissent abstraits et échappent en partie aux membres de la communauté de pratiques, qui ne voient pas comment se l'approprier :

Principal, collège Valenciennes, au début d'une réunion de relance de l'agenda 21 : « Par rapport à tout ce qui se faisait sur le terrain [du collège], les deux fiches-actions qui sortaient du questionnaire [réalisé par une coopérative de consultants chargée du diagnostic et de l'élaboration des actions] je trouvais que ça faisait un peu plaqué et ça ne correspondait pas aux actions qu'on menait ».

Les impératifs d'efficacité et la pratique de modélisation dans la gestion de l'Agenda 21 scolaire entrent en conflit avec une pratique de propagation des savoirs par contagion (Sperber, 1996) et semblent contraires au positionnement de la micro-communauté des « environnementalistes » dont le cachet et l'aura proviennent justement d'une notoriété acquise par réseaux de contacts informels.

Communication et documentarisation : les supports d'information sur l'environnement

L'imbrication des modèles transmissifs et interactifs de la communication sur l'environnement au sein des établissements étudiés peut également permettre de comprendre la nature et le contenu des supports élaborés par les élèves et les enseignants sur des sujets environnementaux. En effet, dans le cadre des enseignements ainsi que des projets environnementaux, l'aboutissement des travaux comprend souvent la création d'un support original par les enseignants ou par les élèves (affiche, newsletter, exposition, performance sportive, lettre au conseil municipal, site web). La circulation des savoirs sur l'environnement résulte en fait d'une activité importante de transposition, de recontextualisation, et de documentarisation des informations effectuée par tous les acteurs concernés¹. Ces activités sont décrites surtout comme des formes de « valorisation », de « restitution » ou d'« archivage » plutôt que comme des opérations sociales et médiatiques. En tant qu'« inscriptions » pourtant, les supports produits sur le développement durable correspondent à une activité de médiation, qui implique une opérativité sociale et symbolique, en engageant des acteurs, l'institution et des représentations (Jeanneret, 2009). Cet aspect communicationnel et social reste implicite, et s'il transparaît parfois dans certains dispositifs, il semble poser problème : sur le « site des élèves environnementalistes » du collège étudié à Valenciennes, nous trouvons une interpellation des lecteurs potentiels, et donc une tentative de construire un contrat de lecture, qui disparaît d'une version postérieure : « La folle aventure de ce site se concrétise sur ces fichiers que vous nous faites l'honneur de lire ».

1 Les processus de documentarisation des informations comprennent des opérations (citer, indexer, classer, nommer) qui définissent le nouveau document en tant qu'objet social et communicationnel (Salaün, 2008).

L'EEDD implique en effet une éducation aux enjeux sociaux de l'information-communication. La culture informationnelle pourrait fournir la clé ou tout au moins une entrée possible pour aborder les aspects sociaux des questions environnementales. En effet, si les équipes enseignantes restent réservées quant à la place et à la pertinence d'une discussion sur le contexte sociopolitique du développement durable au niveau du collège, les dispositifs créés placent souvent les élèves mobilisés dans la position d'acteurs-sujets au sein de la communauté locale ou même nationale. Pourtant la production de discours sur l'environnement par l'élève n'est pas conçue en tant qu'agir communicationnel. Développer ces aspects sociaux de l'information et de la documentation, y réfléchir avec les élèves, permettraient de donner du sens aux inscriptions en interrogeant les activités d'échange et de débat parmi les acteurs sociaux. La production documentaire implique une forme d'action autant que les animations ou les activités qui placent l'élève dans une posture décisionnelle dans la communauté (Schusler *et al.*, 2009).

Pour conclure, les projets et les pratiques en lien avec l'EEDD au sein des collèges étudiés concernent un nombre restreint d'acteurs qui doivent composer avec des contraintes matérielles et organisationnelles liées à leur cadre de travail. Ces contraintes nécessitent des négociations sur la nature des initiatives et les relations de partenariat. Au sein des établissements étudiés, on a pu observer des approches variées pour ouvrir la communauté scolaire à des pratiques visant une sensibilisation active et participative aux contenus scientifiques du développement durable. Les dispositifs de médiation comportent une dimension communicationnelle qui fait entrer les élèves et la communauté éducative dans une forme d'engagement qui reste pourtant implicite et inexploité, notamment en ce qui concerne la production et la circulation des supports d'information à l'intention d'un public interne et externe. Dans notre prochaine phase d'analyse, l'étude des modalités d'appropriation de ces actions par les collégiens eux-mêmes permettra de considérer l'impact des initiatives sur les représentations sociales des enjeux du développement durable.

Références

- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales : un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, 8-13.
- Demailly, L. (1991). *Le collège. Crise, mythes et métiers*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Draelants, H. (2007). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication & Organisation*, 30, 188-213.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*, volume III. Paris : Gallimard.
- Giroux, N. (2006). Le Nouage des savoirs en organisation. Dans : Bouzon, A. (Ed.), *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives*. Paris, L'Harmattan, 159-189.
- Jeanneret, Y. (2009). La relation entre médiation et usage dans les recherches en information communication en France. *RECIIS – Elect. J. Commun. Inf. Innov. Health*. Rio de Janeiro, 3 (3), doi : 10.3395/reciis.v3i3.276fr.
- Lange, J.-M., & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à ... la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ?. *Didaskalia : Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et techniques*, 28, 85-100.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : l'Harmattan.
- Meunier, J.-P. (1999). Dispositifs et théories de la communication : deux concepts en rapport de codétermination. *Hermès* 25, 83-91.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Editions d'organisation.
- Salaün, J.-M. (2008). Web, texte, conversation et redocumentarisation. Les 9e Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles (JADT), 12-14 mars 2008. Disponible à : <http://jad2008.ens-lsh.fr/>
- Schuslera, T. M., Krasny, M.E., Peter, S.J. & Decker, D.J. (2009). Developing citizens and communities through youth environmental action. *Environmental Education Research* 15, (1), 111-127.
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées : théories naturalistes de la culture*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Urgelli, B. (2009). *Logiques d'engagement des enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*. Thèse de doctorat en Didactique des sciences – Sciences de l'information et de la communication, École normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon.