

***Programme de recherche  
Gestion et Impact du Changement Climatique (GICC)***

***QUEL CLIMAT A L'ECOLE ?  
LES « JEUNES » FACE AUX CHANGEMENTS CLIMATIQUES***

***UNDERSTANDING THE SCHOOL "CLIMATE":  
SECONDARY SCHOOL CHILDREN AND CLIMATE CHANGE***

**Rapport final GICC**

28 janvier 2012

Etude réalisée pour le compte de l'ADEME par

**Susan Kovacs**

Maître de Conférences en Sciences de l'information et de communication,  
Université Lille Nord de France, UDL3, Geriico

**Sandrine Bernier**

Chargée d'études à l'APPA

**Aymeric Blanchet**

Ancien Directeur de l'APPA

Coordination technique : Madame Chantal DERKENNE, service économie et prospective –  
Direction Paris - ADEME

CONTRAT n°09 10 C 0018



## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier ici tout particulièrement Chantal Derkenne, Florence Clément et Leslie Petitjean de l'ADEME pour leur suivi attentif tout au long de la réalisation de cette étude.

Nous tenons également à remercier tous les membres des équipes enseignantes et administratives, ainsi que les collégiens de chaque établissement qui ont bien voulu nous accorder de leur temps que ce soit pour la réalisation d'un entretien avec eux et/ou pour avoir participé activement à la passation des questionnaires.

Un grand merci également aux collègues du laboratoire Geriico de l'université de Lille 3 (Annette Béguin, Laure Bolka, Jean-Stéphane Carnel, Sophie Chauvin, Béatrice Micheau) pour leur participation dans les séminaires thématiques et pour leur aide dans les phases de collecte et d'analyse des données.

### L'ADEME en bref

L'Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie (ADEME) est un établissement public sous la tutelle conjointe du ministère de l'Ecologie, du Développement et de l'Aménagement durables, et du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Elle participe à la mise en œuvre des politiques publiques dans les domaines de l'environnement, de l'énergie et du développement durable. L'agence met ses capacités d'expertise et de conseil à disposition des entreprises, des collectivités locales, des pouvoirs publics et du grand public et les aide à financer des projets dans cinq domaines (la gestion des déchets, la préservation des sols, l'efficacité énergétique et les énergies renouvelables, la qualité de l'air et la lutte contre le bruit) et à progresser dans leurs démarches de développement durable.

[www.ademe.fr](http://www.ademe.fr)

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayant cause est illicite selon le Code de la propriété intellectuelle (art. L 122-4) et constitue une contrefaçon réprimée par le Code pénal. Seules sont autorisées (art. 122-5) les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé de copiste et non destinées à une utilisation collective, ainsi que les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, pédagogique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées, sous réserve, toutefois, du respect des dispositions des articles L 122-10 à L 122-12 du même Code, relatives à la reproduction par reprographie.

## SOMMAIRE

RESUME .....	6
1. PRESENTATION DE L'ETUDE .....	8
2. METHODOLOGIE .....	9
2.1 Techniques d'enquête, modalités de passation et populations rencontrées .....	9
2.1.1 Des sources écrites .....	9
2.1.2 Des entretiens, des questionnaires et des acteurs .....	9
2.2 Calendrier .....	13
3. VUE D'ENSEMBLE ET CARACTERISTIQUES DES COLLEGES .....	13
3.1 Variables et circonstances du choix de ces établissements .....	13
3.2 Vue d'ensemble sur ces quatre établissements .....	14
3.3 Panorama des actions portées dans les établissements et acteurs moteurs de ces projets .....	15
4. ANALYSE DES CONDITIONS DE POSSIBILITE DE LA PRODUCTION DES DISCOURS SUR LE CLIMAT : POLITIQUES PUBLIQUES ET EDUCATIVES .....	18
4.1 Collectivités locales et collèges ou comment le changement climatique devient un enjeu commun .....	18
4.1.1 Le changement climatique est-il objet unique d'intervention pour les collectivités locales ? ....	18
4.1.2 Intégration des collèges aux dynamiques départementales .....	20
4.1.3 Le projet d'établissement, un cadre politique de convergence et d'autonomisation .....	21
4.1.3.1 Rappel législatif .....	21
4.1.3.2 Un cadre adapté pour l'intégration de la lutte contre le changement climatique au sein des collèges ? .....	21
4.1.4 Les dynamiques de projet en matière de changement climatique à destination des collèges .....	22
4.1.5 Les agendas 21 scolaire, l'expérimentation de la logique de projet en matière de développement durable à l'intention des collèges .....	24
4.1.6 Le management de projet en matière de changement climatique, acculturation des collectivités et de la communauté du collège .....	26
4.2. Principe de l'éducation à l'environnement pour le développement durable (EEDD) dans les textes officiels .....	27
4.2.1 L'EEDD : interdisciplinarité, une démarche « naturelle » ? .....	27
4.2.2 L'interdisciplinarité dans les textes officiels .....	28
4.2.3 L'élève-acteur selon les textes officiels : pour la construction d'un esprit critique ? .....	29
5. VERS UNE TRANSVERSALITE EXPERIMENTEE SUR LE TERRAIN : ANALYSE DES DISCOURS SUR LE CHANGEMENT CLIMATIQUE .....	30
5.1 Logiques organisationnelles .....	30
5.1.1 Place du collègue au sein des autres organisations et de la société .....	30
5.1.2 Regard sur la structure collège et les contraintes qui s'imposent aux enseignants .....	31
5.1.3 Modifications du rôle de l'enseignant et de sa culture professionnelle suivant les réformes successives. Poids des impulsions extérieures pour faire changer les choses .....	32
5.1.4 Pratiques professionnelles des enseignants : le défi du modèle managérial .....	33
5.1.5 Comment développer des initiatives dans les collèges ? Opportunités et freins .....	34
5.1.6 Entre traditions et innovation : vers une pédagogie interactive .....	36
5.2 Quels dispositifs et quels supports sur le climat : entre offre éditoriale et choix pédagogique .....	39
5.2.1 L'offre des ressources au sein de l'école : manuels scolaires et presse périodique .....	39
5.2.2 Entre vulgarisation et fiction: documentaires jeunesse, sites web, émissions télévisuelles et films ou romans de fiction .....	40
5.2.3 Mises en forme des documents pour les jeunes : entre logiques épistémiques et logiques communicationnelles .....	41
5.3 Quels dispositifs et supports sont effectivement privilégiés par les équipes ? De la difficulté à identifier des supports adaptés et exploitables .....	44
6. QUELLE APPROPRIATION PAR L'ELEVE DES DISPOSITIFS SUR LE CLIMAT ? UNE SENSIBILISATION PERCEPTIBLE, UN INVESTISSEMENT INCERTAIN .....	46
6.1 Les discours des collégiens tous niveaux de classe confondus sur le changement climatique et le développement durable .....	47
6.1.1 Caractéristiques sociologiques des collégiens de l'échantillon .....	47
6.1.2 L'intérêt des collégiens pour l'environnement : des discours et des pratiques sans grande implication .....	53

6.1.3 Un intérêt pour le changement climatique qui est corrélé à l'intérêt pour l'environnement.....	59
6.1.4 Les pratiques concrètes en matière d'intérêt pour l'environnement et le développement durable au collège.....	60
6.1.5 Les pratiques concrètes en matière d'environnement à la maison .....	62
6.1.6 L'environnement et le changement climatique, des sujets importants oui mais... pas trop quand même... ..	63
6.2 Les discours des collégiens de 5 <sup>ème</sup> sur le changement climatique et le développement durable (données des entretiens).....	64
6.2.1 Définition et analyse des notions.....	64
6.2.2 Informations émises.....	68
6.2.3 Activités menées sur le thème de l'environnement .....	69
6.2.4 Projections dans l'avenir.....	72
CONCLUSION .....	78
ANNEXES.....	81
BIBLIOGRAPHIE .....	88

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Récapitulatif des entretiens réalisés auprès des enseignants de chaque collège	10
Tableau 2 : Récapitulatif des entretiens réalisés auprès des personnes intervenant dans la sphère politiques publiques	11
Tableau 3 : Principales phases et étapes de la réalisation de notre étude	13
Schéma 1 : Maillage des actions et des enseignants impliqués dans l'EEDD au collège Thomas (Villeneuve d'Ascq)	16
Schéma 2 : Maillage des actions et des enseignants impliqués dans l'EEDD au collège Clément (Valenciennes)	16
Schéma 3 : Maillage des actions et des enseignants impliqués dans l'EEDD au collège Roger (Strasbourg)	17
Schéma 4 : Maillage des actions et des enseignants impliqués dans l'EEDD au collège Charles (Strasbourg)	17
Schéma 5 : Représentation de l'enchevêtrement des thématiques à l'intérieur des agendas 21 et des plans climat territoriaux	19
Schéma 6 : représentation du parcours de création d'un contrat d'établissement	21
Tableau 4 : Programme de l'alimentation développé à l'attention des collèges	24
Tableau 5 : synthèse des démarches d'agendas 21 scolaires	25
Tableau 6 : récapitulatif des choix de supports et objectifs du choix de leurs utilisations	46
Graphique 1 : un peu plus de garçons que de filles qui ont répondu au questionnaire tous établissements confondus. Données 2009-2010 (en %)	48
Graphique 2 : proportions de filles présentes à Strasbourg (collège Charles et collège Roger), données mises en perspective avec le département, l'Académie et la France - Année 2009-2010. Données IPES	48
Graphique 3 : proportions de filles présentes à Villeneuve d'Ascq et à Valenciennes, données mises en perspective avec le département, l'Académie et la France - Année 2009-2010. Données IPES	48
Graphique 4 : justifications des moyens de transport pour des raisons de modes de vie citadins ou d'éloignement et de confort (en %)	49
Graphique 5 : des choix de modalités de transport fortement dépendants de la proximité ou de l'éloignement de l'habitat des collégiens	50
Tableau 7 : Modes de déplacement des collégiens selon le type de transport et l'unité urbaine	51
Fig. 1 : Carte du centre-ville de Valenciennes et de la desserte en transport en commun (tramway et bus)	51
Fig. 2 : Carte du centre-ville de Villeneuve d'Ascq et de la desserte en transport en commun (métro et bus)	52
Fig. 3 : Carte du centre-ville de Strasbourg et de la desserte en transport en commun (Tramway et bus)	52
Graphique 6 : définition de la notion d'environnement selon les garçons et les filles (en %)	53
Graphique 7 : intérêt pour l'environnement corrélé au niveau de classe (en %)	54
Graphique 8 : principaux films cités par les collégiens sur le thème de l'environnement (en %)	54
Image 1 : une sensibilisation des élèves à l'importance des moyens écologiques de déplacement	56
Image 2 : du constat de la pollution vers une responsabilisation	56
Image 3 : une métaphore ouverte, difficile à traduire	57
Image 4 : un discours sur les éoliennes lié aux programmes d'enseignement	57
Image 5 : une image métaphorique qui suscite un sens de menace potentielle mais évitable, chez les jeunes	58
Image 6 : une image sans ambiguïté : l'ours polaire	58
Graphique 9 : importance du changement climatique, selon les collégiens, pour leur avenir en fonction de l'intérêt qu'ils portent à l'environnement	59
Graphique 10 : estimation de l'importance que peut jouer le changement climatique pour l'avenir des jeunes collégiens (en %)	59
Graphique 11 : les disciplines citées en matière d'environnement selon les niveaux de classe (en %)	61
Graphique 12 : les disciplines abordant l'environnement selon les discours des collégiens par ville (en %)	61
Graphique 13 : pratique du tri des déchets en fonction de l'intérêt porté à l'environnement (en %)	62
Graphique 14 : pratique du tri des déchets en fonction de l'intérêt porté au changement climatique (en %)	62

## RESUME

Cette étude interdisciplinaire est consacrée à l'analyse de la production, la circulation et la réception des messages sur le changement climatique à l'école. L'objectif principal est de comprendre en quoi l'institution scolaire, en tant que relais des politiques publiques de lutte contre le changement climatique, et des politiques éducatives de promotion d'une éducation au développement durable, contribue à créer un imaginaire collectif des changements climatiques chez les jeunes. Afin de comprendre les conditions de production et de réception des messages sur le climat, une enquête a été menée au sein de quatre collèges en France, deux dans le Nord et deux dans le Bas Rhin, ainsi qu'auprès des acteurs politiques et associatifs intervenant dans la sphère des politiques publiques des deux départements. L'approche analytique et la méthodologie retenues relèvent à la fois de la sociologie, des sciences de l'information et de la communication et des sciences politiques : des questionnaires et des entretiens ont été utilisés pour interroger les acteurs du système scolaire et politique; des analyses sémio-pragmatiques de corpus ont permis de dégager les spécificités matérielles et discursives de la production de documents exploités à l'école ou consultés dans des cadres informels par les jeunes en dehors de l'école ; l'étendue de la participation des collègues dans les dynamiques départementales a également été évaluée. Ces trois disciplines ont été convoquées afin de répondre à l'hypothèse que trois séries de variables (sociales, communicationnelles, et politiques) structurent la production des messages sur le climat à l'école.

Le rapport présente un panorama contextuel des actions menées au sein des quatre collèges pour sensibiliser les élèves aux risques des changements climatiques. On y retrouve une présentation des réseaux d'acteurs tissés, dans et autour de chaque établissement, par les enseignants et membres de l'équipe administrative, les partenaires associatifs, les animateurs et autres acteurs éducatifs qui œuvrent pour la mise en place de projets ou programmes sur le climat et l'environnement. L'étude de ces réseaux permet de mettre en avant l'implication des enseignants et autres acteurs, en fonction de leur motivation, leur discipline d'appartenance, et leur position dans l'établissement. S'ensuit une description critique du contenu des dispositifs communicationnels et des projets développés, ainsi qu'une discussion des actions menées par les enseignants et leurs partenaires. Cette analyse permet d'identifier et d'évaluer les initiatives individuelles et collectives allant dans le sens d'une ouverture à la transdisciplinarité et à la culture du projet, et ce, malgré la logique disciplinaire traditionnelle et les contraintes organisationnelles spécifiques à l'école. En dernier lieu, une étude de la réception de ces dispositifs par les élèves de niveau 5<sup>e</sup> fréquentant les quatre établissements offre un bilan encourageant mais mitigé de l'impact de ces messages sur la perception par les élèves des enjeux du changement climatique. Les élèves ne saisissent pas toujours très clairement les phénomènes scientifiques liés aux changements climatiques, et ont du mal à situer ces problématiques climatiques dans un contexte socio-politique. Leur intérêt pour la question du climat ou de l'environnement reste tributaire de leurs centres d'intérêt et les points d'entrée personnels privilégiés. Ils sont pourtant demandeurs d'une meilleure médiation par l'adulte sur ces questions, même si les efforts qui leur sont demandés pour ancrer véritablement leurs actes dans l'environnement s'inscrivent en opposition du modèle que la société leur propose. En revenant sur les actions et dispositifs ayant particulièrement marqué les élèves interrogés, cette étude fournit un ensemble de critères de réussite (ou d'échec) des actions éducatifs au sein de l'école. En cela, ce travail constitue un outil de réflexion pour évaluer le potentiel d'impact d'actions et de messages sur le changement climatique conçus pour les jeunes aujourd'hui.

Mots clés : changement climatique ; développement durable ; collégien ; politique éducative ; politique territoriale ; sociologie de l'éducation ; analyse sémio pragmatique ; représentation sociale ; appropriation

## ABSTRACT

This interdisciplinary study analyzes the production, circulation and reception of messages on climate change in secondary schools in France. The objective is to understand how political and educational policy initiatives influence the ways in which schools contribute to creating youngsters' perceptions and opinions about climate change. In order to study the conditions of production and reception of information about climate change, a survey was conducted in four French secondary schools, in the « Bas Rhin » and « Nord » departments, and local political actors in each department were interviewed. The cross disciplinary analytical and methodological approach uses the tools of sociological inquiry, information science, and political science : questionnaires and interviews were conducted with members of the educational and governmental communities of each school and department, semiotic and discursive analyses of corpuses of

documents were carried out, in order to characterize documents used by students and teachers at school or in more informal contexts; the nature and extent of the relations between the political contexts and school directives and programs were also discussed. This interdisciplinary approach, combining sociological, communicational, and political methods, was chosen in response to the hypothesis that three types of variables (social, communicational and political) contribute to the structuring and production of messages about climate change in schools.

This report offers a contextualized overview of activities developed within the four secondary schools to help sensitize children to the risks associated with climate change. A study of the networks of individuals (teachers, staff, members of associations, etc.) created in and around the school environment is presented. The degree of involvement of these actors in climate change programs is analyzed, as it is related to their motives and objectives, to the school discipline taught, and to the position held in the school under study. A critical description of the nature and content of communicated messages, activities and projects follows. Individual and collective initiatives which foster an interdisciplinary approach to climate change education are identified, as are the various obstacles to this approach, including organizational obstacles and the longstanding traditions of the French educational system which tend to hinder pedagogical innovation. Lastly, the reception of these projects and activities by school children in the second year of secondary school is analyzed. The results of this analysis are somewhat, but not always, encouraging. School children interviewed do not clearly understand the scientific phenomena surrounding climate change, and have difficulty considering this issue within its wider socio-political context. School children's interest in climate change and environmental science is largely dependent upon a perceived link with their own centers of interest or hobbies. School children express nonetheless the need for more and better adult mediation on the question of climate change, even though they see environmentally conscious behavior as contrary to the modern lifestyle of comfort that society offers them. Certain school projects and activities which had a particular impact on school children are discussed, in order to suggest criteria for evaluating the effectiveness (or non-effectiveness) of climate change projects in school. This study can be considered to be a tool for reflection and for the evaluation of the potential impact of climate change programs and messages produced for youngsters in school today.

Keywords : climate change ; sustainable development ; secondary school children ; educational policy ; governmental environmental policy ; sociology of education ; semiotic analysis ; discursive analysis ; social representations ; reception

# 1. PRESENTATION DE L'ETUDE

Peu de recherches ont été consacrées à l'étude du rôle de l'école en tant que relais des politiques environnementales. 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 et le réchauffement climatique 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. L'école, en tant que lieu de transmission de savoirs et d'instance de socialisation des enfants, participe à la construction des normes et des représentations culturelles des élèves. Les jeunes s'approprient différemment les questions étudiées sous l'influence de variables sociales, culturelles ou encore d'âge. Les établissements scolaires constituent, alors, un lieu révélateur de la manière dont se jouent la diffusion et également l'appropriation de messages environnementaux. Nous avons cherché à mettre en lumière, grâce à une approche multidisciplinaire, au croisement des approches sociologiques, communicationnelles, et politiques, ce qui se joue au sein du système scolaire - au niveau des collèves - en matière d'enjeux climatiques et comment l'école contribue à créer un imaginaire collectif des problèmes climatiques.

Pour ce faire nous nous sommes attachés à identifier les mécanismes qui structurent la production et les usages des discours sur les enjeux climatiques et environnementaux à l'école. Afin de dresser un panorama contextuel de la situation, nous avons analysé les politiques publiques et le rôle des associations dans l'effort de sensibilisation des élèves aux enjeux climatiques. Sur le terrain des établissements et des acteurs étudiés, nous avons cherché à identifier et à analyser l'offre de discours (scolaire et extra-scolaire) relative au changement climatique proposée aux collégiens à partir des différents supports utilisés, des thèmes abordés, de l'approche des sujets, etc. Enfin nous avons souhaité comprendre les manières dont les jeunes interprètent et s'approprient ces messages, en prenant en compte l'impact de leur environnement social et culturel sur leurs pratiques informationnelles. Pour atteindre notre objectif nous avons dressé un état des lieux implicite et explicite de l'éducation aux changements climatiques et à l'environnement de façon générale en France, notamment grâce à des mises en perspective locales. Notre objectif central était de comprendre comment les individus pensent les enjeux climatiques et notamment les enfants dans le cadre scolaire. Cela revient à soulever trois séries d'interrogations.

1. Comment les politiques climatiques et éducatives s'articulent-elles aux niveaux locaux?
2. Comment caractériser l'offre de discours scolaires relatifs aux changements climatiques auxquels les collégiens enquêtés ont accès ?
3. Comment les jeunes interprètent-ils et utilisent-ils les messages auxquels ils sont exposés, pour donner du sens aux questions climatiques ?

Nous avons initialement basé notre démonstration sur la vérification empirique de trois hypothèses :

## 1 - Variable politique :

La quantité et la nature des messages offerts sur les enjeux climatiques sont étroitement liés à la dynamique environnementale locale.

## 2 - Variable communicationnelle :

La nature des messages (et notamment les cadrages retenus et la matérialité des documents) encadrent et orientent les manières dont les élèves donnent du sens aux enjeux liés aux changements climatiques.

## 3 - Variable sociale :

Les facteurs sociologiques (âge, lieu d'habitat, commune, conscience environnementale, etc.) constituant les repères intégrés des enfants structurent les perceptions et autres représentations qu'ils se construisent sur les enjeux climatiques.

## 2. METHODOLOGIE

### 2.1 Techniques d'enquête, modalités de passation et populations rencontrées

Nous avons cherché à comprendre dans quelles mesures le système scolaire peut contribuer à créer un imaginaire collectif des problèmes climatiques, et plus particulièrement de l'adaptation aux changements climatiques<sup>1</sup>. A quelles conditions et jusqu'où l'école peut-elle constituer un lieu central pour ce travail de mobilisation (cognitive, axiologique voire comportementale) autour des problèmes climatiques ? Pour pouvoir répondre à notre problématique, nous avons mêlé plusieurs approches disciplinaires et techniques de recueil de données et rencontré les personnes susceptibles de nourrir les résultats de notre étude. Nous avons ainsi observé et analysé ce qui entre, circule et sort du collège en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable d'EEDD qu'il s'agisse de discours, de comportements comme d'habitudes, de savoirs, de savoir-faire ou encore de savoir-être et ce au niveau des élèves, des enseignants comme des personnels administratifs afin de se saisir des postures individuelles mais également ensuite pour les replacer dans un système de représentations plus global.

Les données de terrain sont recontextualisées par rapport à d'autres études menées antérieurement à la nôtre ainsi que par rapport à un ensemble de données complémentaires afin de permettre une analyse la plus complète et objective possible et rendre notre échantillon représentatif de la situation d'aujourd'hui.

#### 2.1.1 Des sources écrites

Un travail important d'analyse de documents et plus globalement de sources écrites a été mené (programmes scolaires, manuels, ouvrages que les collégiens étudient, documents et autres productions générées par les collégiens sur le thème de l'EEDD). Cette première approche a été complétée par une analyse des discours des enseignants et des administratifs sur les projets qu'ils mènent au sein de leur établissement, des politiques publiques qui peuvent impacter par les orientations en matière d'EEDD la vie et l'organisation des établissements enfin le discours des collégiens sur leurs pratiques et représentations du changement climatique et plus généralement du développement durable.

Nous avons débuté l'investigation concrète de nos quatre terrains d'étude en allant se familiariser au fonctionnement de chaque établissement puis aux contacts des personnes impliquées dans les projets, à savoir les administratifs, puis les enseignants que ce soit dans leurs cours, dans les ateliers environnement, ou encore aux réunions de remise à jour de l'agenda 21 scolaire. Les observations de ces rencontres ont permis d'enrichir et de préparer le guide d'entretien à destination des enseignants puis celui des collégiens.

#### 2.1.2 Des entretiens, des questionnaires et des acteurs

Nous étudions d'un côté la manière dont les équipes pédagogiques produisent et font circuler des messages sur le changement climatique à destination de leurs élèves et de l'autre côté, la manière dont ces mêmes élèves intègrent les messages et se représentent les phénomènes et les enjeux climatiques. L'étude porte, également, sur le rôle des politiques environnementales locales dans l'orientation des établissements scolaires dans leurs actions d'éducation aux changements climatiques. Nous nous focalisons en particulier sur la création et la circulation des messages sur l'environnement et le changement climatique au sein des collèges sélectionnés pour l'étude. L'enquête auprès des collectivités ainsi que l'étude des phénomènes de réception et d'appropriation des informations sur le changement climatique par les élèves viennent compléter l'analyse des résultats de notre étude de terrain. En effet, il nous a semblé important de commencer par interroger les équipes pédagogiques et administratives afin de mieux cibler l'étude du contexte politique local par la suite.

Notre méthodologie d'enquête dans nos quatre établissements repose à la fois sur un outil quantitatif (le questionnaire<sup>2</sup> adressé à tous les collégiens) et sur des outils qualitatifs (entretiens avec l'équipe pédagogique et administrative de chaque établissement, observations de cours et d'ateliers, analyses

---

<sup>1</sup> Lucien Sfez, Anne Cauquelin, « Analyse des attitudes face à l'adaptation au changement climatique. Le cas de deux stations de moyenne montagne dans les Alpes-de-Haute-Provence » ; « Attitudes face à l'adaptation au changement climatique : le cas de la Camargue » et « Attitudes face au changement climatique. Le cas de la Champagne », Credap, Credatic pour l'ADEME, 2006.

<sup>2</sup> Une copie du questionnaire est annexée.

d'entretiens, de corpus et de pratiques). Nous avons privilégié cette approche mixte qui a permis de développer un panorama plus complet de la situation que nous avons observée.

Nous avons rencontré les différents acteurs contribuant à la construction d'un imaginaire sur le changement climatique ainsi que les collégiens pour comprendre quels messages ils s'approprient et ce de quelle manière. 37 entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'acteurs du système scolaire des quatre établissements étudiés et aussi à l'extérieur (enseignants de disciplines propices en théorie à inciter à porter des projets EEDD, enseignants s'impliquant dans ces démarches, décideurs politiques locaux, régionaux et nationaux directement concernés par la mise en place et le soutien à de tels projets). Les entretiens semi-directifs se sont avérés constituer l'outil méthodologique le plus adapté pour recueillir le discours de ces différents acteurs dans toute sa richesse, que ce soit pour se saisir de leurs arguments, de leur logique discursive, de leurs motivations, de leur sensibilité, enfin de leur engagement envers ces questions.

Collège :	Personnes de l'administration :	Disciplines des enseignants :	Nombre d'entretiens réalisés :
<b>Clément (Valenciennes)</b>	Principal et principal adjoint		2
		Mathématiques	1
		Physique-chimie	1
		Sciences intégrées	1
		Histoire-géographie	2
		EPS	2
		Arts plastiques	1
		Anglais	1
		Documentaliste	1
		<b>Total : 12</b>	
<b>Thomas (Villeneuve d'Ascq)</b>	Principal et principal adjoint		1
		Mathématiques	1
		Physique-chimie	1
		SVT	1
		Histoire-géographie	1
		Musique	1
		Allemand	1
		Documentaliste	1
<b>Total : 8</b>			
<b>Charles (Strasbourg)</b>	Principal et gestionnaire		2
		Mathématiques	1
		Physique-chimie	1
		SVT	1
		Français	1
		Histoire-géographie	1
		EPS	2
		Arts plastiques	1
		Documentaliste	1
		Classe relais	1
<b>Total : 12</b>			
<b>Roger (Strasbourg)</b>		SVT	2
		Français	1
		EPS	1
		Documentaliste	1
<b>Total : 5</b>			
			<b>Total global : 37</b>

Tableau 1 : Récapitulatif des entretiens réalisés auprès des enseignants de chaque collège

Nous avons interrogé les acteurs au sein des établissements scolaires sur trois grands ensembles de questions que l'on peut retrouver dans la grille d'entretien<sup>3</sup> : (1) leurs connaissances des actions existantes sur le développement durable et/ou le changement climatique dans la ville et au sein de leur établissement, (2) leur participation et leur implication dans des projets au sein de l'établissement et leur rôle, ainsi que leur regard sur la portée de ces actions, enfin (3) les supports d'information auxquels ils ont recours à l'intérieur de leurs cours, que ce soit au moment de la préparation des supports du cours que de la pratique de recherche d'information.

Territoire impliqué :	Fonction des personnes rencontrées au niveau des politiques publiques :
Alsace	Chargé de mission Agenda 21 du bureau d'étude ECO CONSEIL 67 qui accompagne les collèges d'Alsace
Alsace	Directrice de l'ARIENA (Association régionale pour l'initiation à l'environnement et à la nature en Alsace)
Nord-Pas-de-Calais	Directeur de la MRES (Maison régionale de l'environnement et des solidarités), réseau associatif Nord-Pas de Calais
Nord	Chargé de mission de l'Agenda 21 scolaire du Conseil Général 59

**Tableau 2 : Récapitulatif des entretiens réalisés auprès des personnes intervenant dans la sphère politiques publiques**

Quant aux acteurs politiques et associatifs, lors des entretiens nous leur avons demandé leur avis sur l'influence des politiques publiques et sur le type de soutien (organisationnel, financier) apporté aux projets éducatifs initiés par les Conseils Régionaux et par des réseaux d'associations. Nous avons demandé aux acteurs de décrire le fonctionnement de ces réseaux et d'évaluer l'impact des mesures et plans publics sur le choix de thématiques privilégiées ainsi que sur la nature des démarches promues et soutenues au sein de l'école. A travers ces entretiens nous souhaitons comprendre la façon dont les acteurs décrivent l'accompagnement des collèges dans des projets de sensibilisation sur le climat, afin de caractériser la spécificité des approches régionales ou départementales selon les modèles de gestion, de management et de concertation adoptés ou préconisés.

En complément de ces données, le point de vue des collégiens a été pris en compte à la fois par questionnaire puis par entretiens semi-directifs. L'analyse quantitative a constitué une première approche au recueil des attitudes des collégiens vis-à-vis du changement climatique, que l'analyse qualitative a permis d'étayer et d'approfondir dans une seconde approche. Dans le questionnaire, les quatre niveaux d'études ont été pris en compte, ce qui a permis de faire ressortir l'ensemble des connaissances des collégiens en matière de changement climatique, leurs centres d'intérêt ou de désintérêt envers cette thématique, enfin leurs pratiques concrètes mettant en évidence leurs perceptions du changement climatique et du développement durable. 1 300 questionnaires ont été administrés, au début d'un cours avec leur professeur principal en général, ce qui n'induisait pas de biais puisque cet enseignant n'était pas nécessairement impliqué dans un projet EEDD. Nous nous sommes donc attachés à comprendre la manière dont se structurent les discours et les pratiques des collégiens en matière d'environnement et de changement climatique<sup>4</sup>, sans négliger le fait que cette question est à la fois très précise et chargée idéologiquement. Or, nous cherchons à recueillir les avis au plus près de ce que pensent les personnes et à éviter qu'elles nous donnent à voir soit une image qu'elles estiment être bonne de ce qu'il faudrait faire ou penser, soit un discours qui semblerait correspondre à ce que souhaite entendre un intervieweur ou un enquêteur<sup>5</sup> s'intéressant à une question d'ordre environnemental.

Après avoir mené une pré-enquête au cours de laquelle nous avons découvert qu'aborder la question du changement climatique sans entrée en matière avait tendance à bloquer le discours parce que

<sup>3</sup> La grille d'entretien est annexée.

<sup>4</sup> L'exploitation des résultats de ce questionnaire a été étendue, suite à une demande de l'ADEME, pour améliorer la sensibilisation des jeunes en matière d'environnement et de développement durable, à l'idée de déterminer si le collégien pouvait constituer un vecteur intéressant pour favoriser une sensibilisation environnementale et inciter à des actes de développement durable. Une présentation des résultats a eu lieu le 30 septembre 2010 dans les locaux de l'APPA Le Kremlin-Bicêtre pour en rendre compte.

<sup>5</sup> Les questions de positionnement neutre d'un enquêteur sur une étude sont très importantes et font l'objet d'un travail important de remise en question préalable de ses *a priori* et de ses manières d'aborder un sujet avant l'entrée sur le terrain. Voir ouvrages de GHIGLIONE R. et MATALON B. (1991), *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*, Paris, Armand Colin. Plus particulièrement chapitre 4 : « Comment interroger : les questionnaires » et chapitre 5 : « le déroulement d'une enquête ». Voir également DE SINGLY F. (1992), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan.

le thème prenait les personnes au dépourvu et ne correspondait pas à la construction ni à la catégorisation scolaire de ce thème, nous avons opté pour une entrée en matière plus large et générale, d'abord ciblée sur l'intérêt consacré à l'environnement ou au développement durable avant d'aborder le changement climatique d'un point de vue théorique puis mis en œuvre concrètement par des pratiques quotidiennes comme le tri des déchets, notamment.

Plus précisément l'hypothèse de départ du questionnaire est que l'intérêt de l'élève pour les questions liées au changement climatique est influencé par plusieurs variables, y compris la participation aux activités et aux projets menés au sein du collège mais aussi les pratiques informationnelles (les médias et les supports privilégiés pour la recherche ou pour les loisirs) et les pratiques en famille (tri des déchets, modalités de déplacements au niveau des transports).

Le questionnaire est composé plus précisément de six sous parties, non explicitées et non numérotées afin de ne pas dérouter l'élève ni formater les réponses. Les premières questions constituent une entrée en matière progressive que nous avons élaborée afin de voir quel langage et quelles problématiques venaient à l'esprit de l'élève pour désigner les phénomènes liés au développement durable, à l'environnement, au changement climatique. Le choix de termes était délicat : nous n'avons pas souhaité débiter ni sur un langage polémique ni sur des termes abstraits et difficiles. Nous avons ainsi privilégié le terme « environnement » pour les deux premières questions, plus neutre que « l'écologie » mais moins précis que le « changement climatique », et plus pertinent par rapport à l'univers scolaire (depuis l'essor des programmes et des activités en lien avec « l'enseignement à l'environnement et au développement durable ») afin de voir quelles associations d'idées étaient proposées par l'élève. Dans les contenus d'enseignement, le changement climatique est abordé directement dans les programmes de 4<sup>ème</sup> seulement ; nous n'avons pas voulu limiter le cadre de référence à cet élément des programmes, alors que les activités, les projets, et les ateliers dans les collèges qui permettent aux élèves de travailler sur le changement climatique, ont le plus souvent des entrées (et des dénominations) plus larges sur la science, l'environnement ou encore l'éco-citoyenneté. C'est pour cette raison que nous avons également privilégié le terme d'environnement et également de développement durable dans les questions de la deuxième partie du questionnaire qui portent sur la connaissance des élèves des cours et des projets menés au sein de l'école.

Une troisième partie du questionnaire interroge l'élève sur ses pratiques informationnelles et médiatiques (connaissance de documentaires grand public, habitudes et préférences dans la recherche d'informations) ; nous avons cherché ici à comprendre par quels supports l'élève prend connaissance de l'actualité scientifique sur le climat et l'environnement, dans le cadre scolaire ou extrascolaire. Etant donné nos hypothèses de départ concernant la manière dont les supports façonnent les messages sur le climat (voir premier rapport intermédiaire, avril 2010, p. 22-31), il nous a paru important d'interroger l'élève sur la nature de sa réception des documents et de ses préférences en matière de documentation afin de constituer une première typologie d'usages.

Une quatrième partie du questionnaire, plus ouverte, propose à l'élève trois images à commenter. Il s'agit pour nous d'étudier le vocabulaire des jeunes, de voir leur capacité à lire et à interpréter des images-types portant sur le climat et l'environnement. Les images, en général, envahissent de plus en plus le quotidien des jeunes et sont de plus en plus présentes en tant que véhicules (publicitaires, télévisuels mais aussi pédagogiques) des messages sur l'environnement. La présentation d'images nous a également permis d'ouvrir le questionnaire à l'expression des sentiments, des préoccupations de l'élève et ainsi d'étudier de façon préliminaire les correspondances entre idées, et les représentations des phénomènes (les causes, conséquences du réchauffement, la responsabilité des acteurs) chez les jeunes. Cette partie se décline en deux versions qui diffèrent au niveau des trois images que nous avons données à définir aux collégiens. L'objectif était de diversifier les discours et autres associations d'idées des collégiens sur les images que nous leur donnions à comprendre. Les deux versions ont été réparties respectivement dans un collège du Nord et un d'Alsace. La première version a été donnée aux collèges Clément (Valenciennes) et Roger (Strasbourg), la seconde a été distribuée aux collèges Thomas (Villeneuve d'Ascq) et Charles (Strasbourg).

La fin du questionnaire vise à mettre en perspective les données recueillies avec des informations sur les pratiques familiales (de tri, d'utilisation de transports pour venir à l'école), qui fournissent un indicateur de l'implication de l'entourage familial des élèves par rapport à la protection de l'environnement d'une part et d'autre part des caractéristiques plus sociologiques.

En somme, le questionnaire a été conçu pour permettre la prise en compte des pratiques d'apprentissage et d'information formelles (pédagogiques) et informelles (en famille mais aussi à l'école, en dehors des cours obligatoires, lors d'ateliers ou d'événements fréquentés volontairement par l'élève). Il nous a semblé particulièrement important de pouvoir considérer les synergies et les complémentarités ou les oppositions, entre les pratiques au sein de l'école et en famille, d'autant plus que pour l'élève ces univers ne sont pas étanches mais s'interpénètrent et contribuent ensemble à la formation des représentations et des opinions chez le jeune.

A travers le questionnaire, une analyse globale, statistique, a permis d'étudier un ensemble d'indicateurs de l'engagement des élèves sur les questions liées à l'environnement et au changement climatique, tandis qu'à travers les entretiens et les observations menées, un travail plus fin, en profondeur, dans le quotidien des collèges, nous a permis de recueillir le discours autour d'échanges plus ouverts des acteurs concernés et de confronter ces discours aux pratiques observées. Nous avons interrogé par entretiens semi-directifs deux classes de 5<sup>ème</sup> de trois établissements scolaires concernés. Ces entretiens ont eu pour particularité d'être réalisés avec des collégiens en binôme afin de favoriser un climat de confiance face à un intervieweur inconnu pour eux. 137 entretiens d'une demi-heure ont été ainsi menés auprès des collégiens de 5<sup>ème</sup> de ces établissements.

## 2.2 Calendrier

Notre démarche s'est inscrite dans un calendrier composé de plusieurs étapes recensées dans le tableau 1 ci-après : recensement de la littérature sur notre sujet, remise à jour des données et études existant, pré-enquête auprès d'enseignants ayant par le passé déjà participé à des actions ou autres projets EEDD, choix des établissements, observations de projets EEDD, entretiens avec les acteurs impliqués et questionnaire auprès des élèves, puis croisement des données, analyse et restitution sous forme de rapport.

Phase 1 4 <sup>ème</sup> trimestre 2009	Phase 2 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> trimestres 2010	Phase 3 3 <sup>ème</sup> trimestre 2010	Phase 4 4 <sup>ème</sup> trimestre 2010, 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> trimestres 2011	Phase 5 3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> trimestres 2011
<p>Enquête exploratoire (étude bibliographique, programmes scolaires) et sélection des établissements scolaires. Entretiens téléphoniques avec des enseignants d'autres collèges ayant participé à des projets EEDD</p> <p>Définition et harmonisation des méthodes d'observation en fonction des établissements retenus</p>	<p>Recueils de données : observations, entretiens, questionnaires et coordination régulière des différents terrains.</p> <p>Analyse des corpus d'ouvrages et de documentation</p> <p>Rédaction 1<sup>er</sup> rapport intermédiaire (fin avril 2010)</p>	<p>Mutualisation des données collectées et définition de la démarche analytique</p>	<p>Analyse collective menée sous un regard pluridisciplinaire</p> <p>Rédaction 2<sup>ème</sup> rapport intermédiaire (fin 2010)</p>	<p>Rédaction du rapport final</p>

Tableau 3 : Principales phases et étapes de la réalisation de notre étude

## 3. VUE D'ENSEMBLE ET CARACTERISTIQUES DES COLLEGES

### 3.1 Variables et circonstances du choix de ces établissements

En déterminant le choix de nos établissements à partir de la dynamique environnementale en œuvre dans les collèges, le milieu urbain, etc., nous avons le choix d'une dizaine d'établissements du Nord et du Bas-Rhin. En croisant les différentes données dont nous disposons, nous avons perçu l'extrême diversité des profils des collèges, au sens où ils se révèlent vraiment spécifiques d'un établissement à l'autre. Nous insistons sur ce constat car même si nous retrouvons des variables et des éléments comparables d'un établissement à l'autre, chaque collège a une logique de fonctionnement et des spécificités induites très certainement par les décisions et raisonnements individuels des personnes participant à la vie et au fonctionnement de l'établissement. Ce constat tient en partie au fait que *chaque équipe encadrante a sa*

*dynamique de groupe, situation que l'on retrouve aussi avec les collégiens.* Aucun collège n'était complètement comparable avec un autre, au regard des différentes variables qui ont été abordées.

Nous partons d'une variable constante, à savoir une dynamique environnementale forte ou assez forte. Afin de comprendre ce qui se joue au sein des établissements, en matière de développement durable et de changement climatique, nous avons choisi des établissements volontairement contrastés, sur le plan des caractéristiques sociales (du public et de l'établissement), en termes de politiques publiques, d'associations présentes, d'application de textes légaux (extraits du Bulletin Officiel) et des aménagements d'actions ou d'ateliers environnementaux, etc.

Les choix d'établissements a suivi également des opportunités, à savoir des obtentions de réponses plus rapides à Lille, ce qui a orienté ensuite les choix d'établissements à Strasbourg pour rendre comparables les terrains d'étude.

Pour des raisons de praticité également, des collèges en milieu urbain ont été privilégiés pour la proximité des transports, réduisant par voie de conséquence le nombre de variables de nos différents terrains. De plus, la variable urbain-rurale nous apparaissait moins importante que les deux autres, même si elle peut être révélatrice de dispositions et de possibilités différentes d'accéder à la nature (découvertes en forêt, randonnées en refuge, etc.). En même temps, il faut aussi prendre en compte que chaque territoire a ses spécificités et des possibilités différentes d'accéder à la nature.

<b>Etablissement scolaire :</b>	<b>Dynamique environnementale :</b>	<b>Secteur d'implantation :</b>
<b>Thomas</b> Villeneuve d'Ascq	Assez Forte. Atelier environnement et actions environnementales	Urbain Communauté urbaine
<b>Clément</b> Valenciennes	Forte. Présence d'un agenda 21 scolaire et actions environnementales	Urbain Communauté d'agglomération
<b>Roger</b> Strasbourg	Forte. Actions environnementales	Urbain Communauté urbaine
<b>Charles</b> Strasbourg	Forte. Actions environnementales	Urbain Communauté urbaine

Pour sortir des possibles biais induits par la proximité ou l'éloignement géographique de la nature, des différences de revenus et donc de coût des sorties, etc., nous repositionnons toujours les 4 collèges dans une perspective plus large que celle fournie par l'établissement afin de la remettre dans une perspective plus large de celle du quartier, de la commune voire du département.

### **3.2 Vue d'ensemble sur ces quatre établissements**

Le collège Thomas à Villeneuve d'Ascq est un établissement situé en zone urbaine, à 20 minutes en métro de la gare SNCF. Comme il s'agit d'un collège accueillant un certain nombre d'enfants handicapés en plus des autres, l'établissement est construit de plain-pied. Ce collège est implanté dans un quartier, certes, résidentiel mais socialement assez modeste. On le voit à la proximité de bâtiments HLM. On note aussi de petites zones pavillonnaires et la présence de l'université de Lille 1, à 5 minutes à pied. Il accueille les enfants du quartier Thomas et d'une municipalité proche n'ayant pas de collège. C'est un collège public d'assez bon niveau de l'académie de Lille.

Ce collège est connu pour son volontarisme et son dynamisme pédagogique, notamment en matière d'environnement. L'équipe pédagogique a permis, apparemment sur demande de certains élèves, la création d'un atelier environnement pour les élèves sensibles aux questions environnementales. Elle a également réalisé un « voyage développement durable » à Fribourg. La Principale, soutenue par une équipe pédagogique désireuse de promouvoir des messages en faveur du développement durable, semble vouloir s'investir dans cette problématique. Pour pouvoir répondre aux interrogations environnementales, des spécialistes peuvent être sollicités pour mener une séance d'atelier : associations, chercheurs, etc.

Le collège Clément à Valenciennes, est implanté à 300 mètres de la gare, en centre-ville. Il attire les enfants des quartiers voisins, à la fois issus de quartiers aisés et aussi de quartiers plus défavorisés. C'est le collège le plus dynamique en matière d'environnement dans le département, et possède un agenda 21 scolaire. Il possède notamment une station météo installée depuis mai 2009 dans la cour du collège. Il s'agit d'un outil permettant de faire de la bio-surveillance, notamment grâce à l'intervention de personnes extérieures telles que des associations (l'APPA et ATMO Nord-Pas-de-Calais). Dans ce collège, l'équipe pédagogique travaille en partenariat avec le réseau de surveillance de Qualité de l'air. Elle a également mené récemment une enquête sur l'air et la santé auprès de la population de Valenciennes.

L'élément déterminant pour comprendre cet engouement pour le développement durable semble provenir de certains enseignants qui constituent des éléments moteurs, à la fois scientifiques et experts motivés, sensibles à l'environnement et désireux de partager leurs connaissances et leurs préoccupations avec leurs élèves. De plus, ils ont su tisser un réseau de relations et de connaissances entre les acteurs locaux pour développer leurs connaissances en matière de développement durable et favoriser la diffusion de leurs messages.

Le collège Roger à Strasbourg est situé en limite de périphérie de la ville mais il est accessible en 20 minutes de bus depuis la gare. Il est implanté dans un quartier résidentiel, proche de zones inondables et de sites industriels classés Seveso et entouré par une forêt au nord du quartier. On trouve à proximité des espaces résidentiels, des espaces verts, une zone industrielle, une voie rapide, etc.

De nouveau, nous sommes dans un collège sensible aux questions environnementales, au sein d'un contexte communal possédant un agenda environnemental (PCT, Agenda 21, etc.). Dans cet établissement un certain nombre d'événements scientifiques et environnementaux sont organisés, par exemple, en 2008-2009, une classe de 6<sup>ème</sup> a participé aux 8<sup>ème</sup> Trophées de l'environnement. Cet événement a été encadré à la fois par la documentaliste, l'enseignante chargée de l'EPS et celle chargée de la SVT qui ont demandé la participation de l'APPA et de l'ASPA (Association pour la Surveillance et l'Etude de la Pollution atmosphérique en Alsace).

Quant au dernier collège, Charles, il est situé, dans le centre-ville et quartier historique de Strasbourg, à 10 minutes à pied de la gare. Ce collège accueille, comme à Clément, des collégiens provenant des quartiers alentour mixant les origines sociales mais laissant cette fois une prédominance de classes sociales plutôt défavorisées. Cet établissement mène des actions environnementales portées par les enseignants d'EPS, de SVT et de mathématiques. Leurs initiatives sont relayées par la documentaliste du CDI. Par exemple, depuis l'année 2008-2009, un atelier environnement a été créé à destination des élèves de 6<sup>ème</sup>, à l'issue duquel un journal a été rédigé. L'idée est de poursuivre cet atelier sur 4 ans puis de renouveler les actions et autres projets.

Nous avons choisi 4 établissements qui font davantage preuve d'initiatives environnementales<sup>6</sup> que d'autres même si dans chacun de ces établissements choisis, les actions et autres projets sont menés différemment et font preuve d'un investissement différent sur ces questions. En effet, nos 4 collèges font preuve d'un volontarisme politique réel et reconnu. Cette reconnaissance contribue à valider les actions et autres projets menés et à marquer le caractère innovant de certains acteurs (action/pédagogie de besoin de matériels). Tous les enseignants des équipes pédagogiques que nous avons rencontrés ne s'investissent pas de la même manière dans les projets EEDD. La proportion est d'environ 5 à 12 personnes dans les établissements les plus impliqués, sachant que dans nos 4 établissements, les équipes pédagogiques tournent autour d'une quarantaine d'enseignants en moyenne.

### **3.3 Panorama des actions portées dans les établissements et acteurs moteurs de ces projets**

Nous schématisons ci-après la dynamique des actions EEDD portées par les enseignants de chaque collège en mettant en valeur les liens entre eux et le(s) type(s) d'action qu'ils mènent. L'objectif consiste donc à faire ressortir toutes disciplines confondues et toutes personnes impliquées le sens de chaque action et le fil conducteur exprimé ou latent, en remettant ces projets dans une perspective d'ensemble.

<sup>6</sup> L'accueil à l'intérieur de chaque collège a été plutôt assez aisé, à partir du moment où nous avons pu franchir les barrières administratives et réussi à prendre les premiers rendez-vous. Il y a une certaine difficulté à entrer dans ce système qui fonctionne beaucoup ou en grande partie en circuit clos. Une fois les 2 ou 3 premiers rendez-vous pris et le temps de nous familiariser avec les équipes pédagogique et administrative, les demandes d'entretiens, de réalisation d'observations, etc. se sont très bien déroulées et ont été grandement facilitées par les équipes enseignantes et administratives qui ont su se montrer très disponibles.

## Maillage des actions et des personnes impliquées dans l'EEDD à Thomas (Villeneuve d'Ascq)

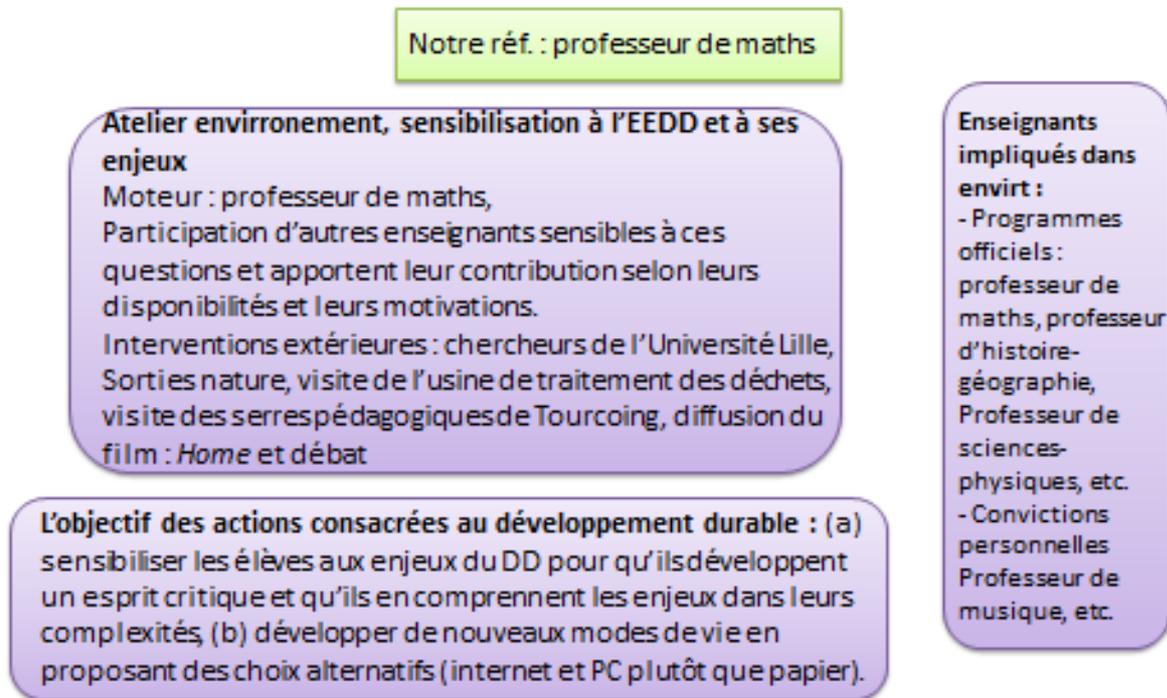


Schéma 1 : Maillage des actions et des enseignants impliqués dans l'EEDD au collège Thomas (Villeneuve d'Ascq)

## Maillage des actions et des personnes impliquées dans l'EEDD à Clément (Valenciennes)

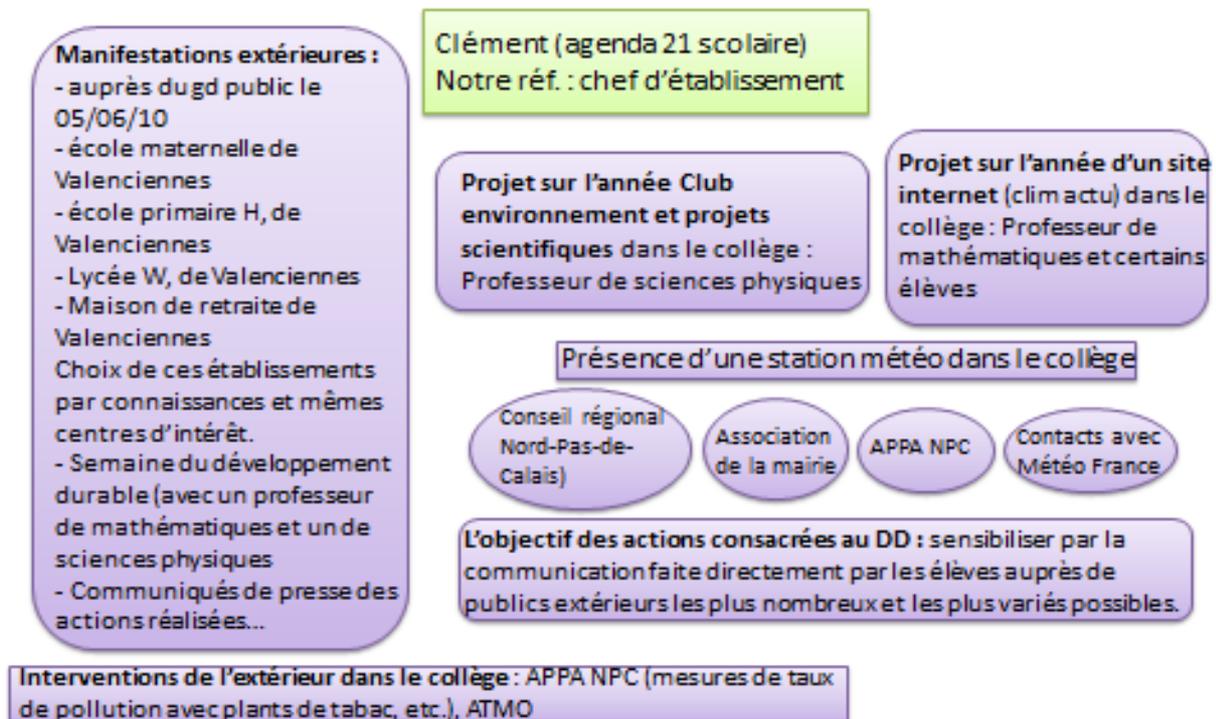


Schéma 2 : Maillage des actions et des enseignants impliqués dans l'EEDD au collège Clément (Valenciennes)

## Maillage des actions et des personnes impliquées dans l'EEDD à Roger (Strasbourg)

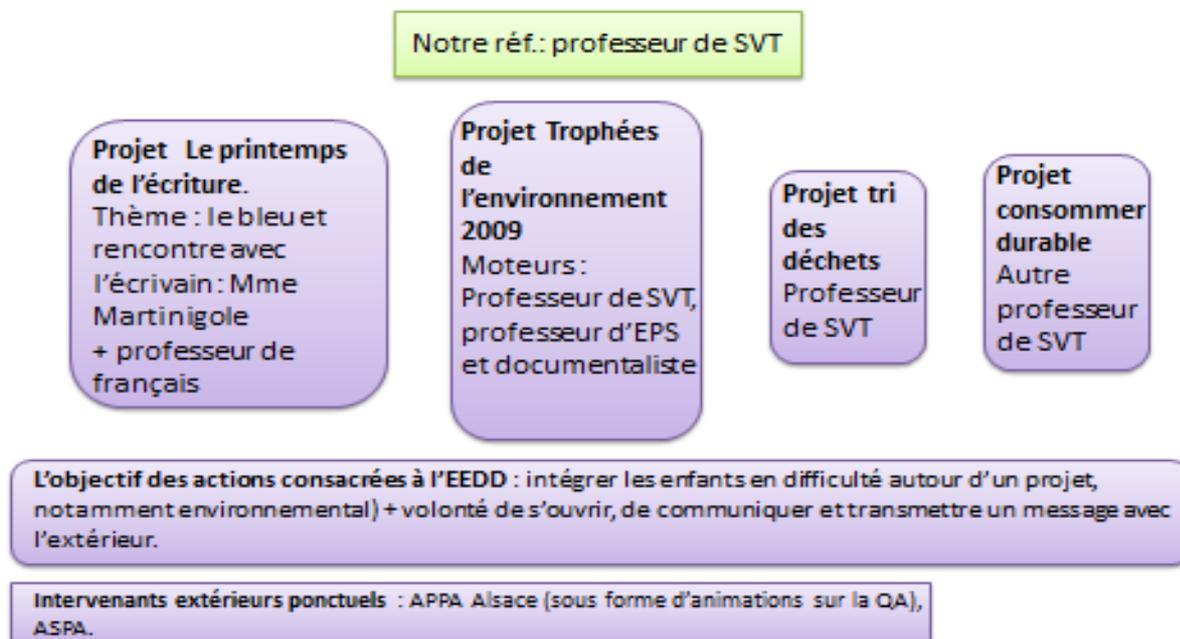


Schéma 3 : Maillage des actions et des enseignants impliqués dans l'EEDD au collège Roger (Strasbourg)

## Maillage des actions et des personnes impliquées dans l'EEDD à Charles (Strasbourg)

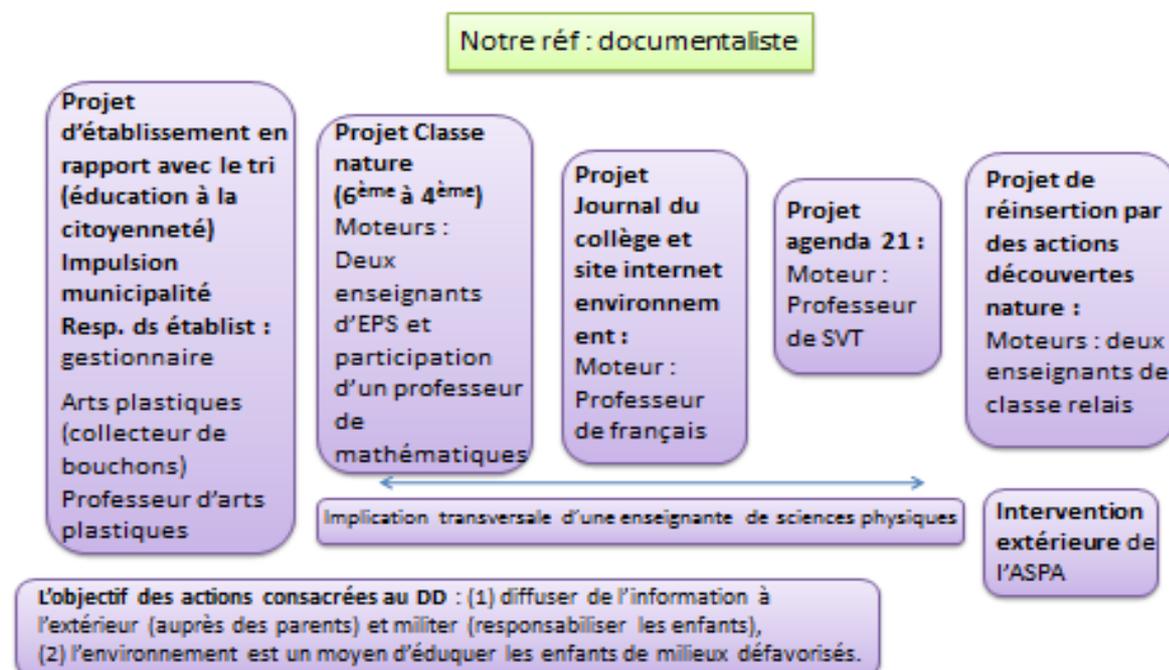


Schéma 4 : Maillage des actions et des enseignants impliqués dans l'EEDD au collège Charles (Strasbourg)

## 4. ANALYSE DES CONDITIONS DE POSSIBILITE DE LA PRODUCTION DES DISCOURS SUR LE CLIMAT : POLITIQUES PUBLIQUES ET EDUCATIVES

Avant d'aborder les terrains des quatre établissements et de proposer une analyse des actions menées, il est important de passer en revue les conditions en amont (institutionnelles et politiques) qui orientent la production des messages sur le changement climatique au sein de l'école. Ce cadrage institutionnel permettra de mettre en avant la façon dont les différents acteurs conçoivent leur apport potentiel, les limites et objectifs qu'ils se fixent, et la nature des thèmes qu'ils privilégient. Puisque nous sommes partis de l'hypothèse que les discours sur le changement climatique et l'environnement sont tributaires des politiques publiques, nous proposerons dans un premier temps dans cette partie, une discussion du rôle des collectivités locales dans la mise en place des agenda 21 ou plans climat territoriaux, et le rôle des collèges en tant que relais de ces mesures au niveau départemental. Nous analyserons ensuite la mise en place d'une « Education à l'environnement pour le développement durable (EEDD) », depuis 2004, en France, et la manière dont le discours des textes officiels présente cette nouvelle politique éducative.

### 4. 1 Collectivités locales et collèges ou comment le changement climatique devient un enjeu commun

La mise en évidence de la thématique du changement climatique au sein de documents produits par les collectivités et au sein des structures d'enseignement nous a amené à nous interroger sur notre objet de recherche. Nous avons ainsi identifié et opté pour des postures méthodologiques différentes au fur et à mesure du projet. Ceci nous a éloigné de la sémantique rigide du terme changement climatique qui ne générerait pas la profondeur attendue des réponses (cf. entretiens avec les enseignants, entretiens avec les associations, entretiens et questionnaires auprès des collégiens, entretiens avec les collectivités) et faisait plutôt référence à une approche globale incluant le changement climatique dans une démarche de développement durable, ce qui nous a fait souvent préférer ce terme. Cette inclusion du changement climatique dans le corpus du développement durable, se retrouve notamment dans le traitement qui lui est réservé au sein du collège de France (STERN, 2010). Cette posture et ce constat nous amènent à traiter deux hypothèses :

- Le traitement du changement climatique ne peut se faire indépendamment d'une approche globalisante replaçant cet objectif d'action pour les organisations humaines dans une modification complète de la relation de l'homme à son environnement.
- Les interactions entre un collège « adéquationniste » développant une pédagogie par objectif (BALLUTEAU, 1999) et des collectivités locales ne peut se retrouver qu'au travers d'une porosité programmatique peu contraignante et généralisante.

#### 4.1.1 Le changement climatique est-il objet unique d'intervention pour les collectivités locales ?

Jusqu'à la loi Grenelle 2, l'ensemble des mesures ou orientations adoptées par une collectivité locale en matière de changements climatiques était souvent intégré dans le cadre d'un texte qui en fixe les objectifs comme un agenda 21 dont un volet s'intéresse au climat ou un plan climat territorial. Ces outils juridiques bien que « dits contractuels » n'engagent les parties que politiquement. Ils ne faisaient pas naître d'obligation juridiquement contraignante. Mais il représentait et représente encore l'opportunité d'une communication auprès des administrés comme cadre d'une action élaborée conjointement, propre au territoire et volontaire, *a contrario* des Plans imposés par l'Etat et déclinés localement. Ainsi dès 2001, le département du Nord a élaboré son premier agenda 21, quant au département du Bas-Rhin, il a suivi en 2006.

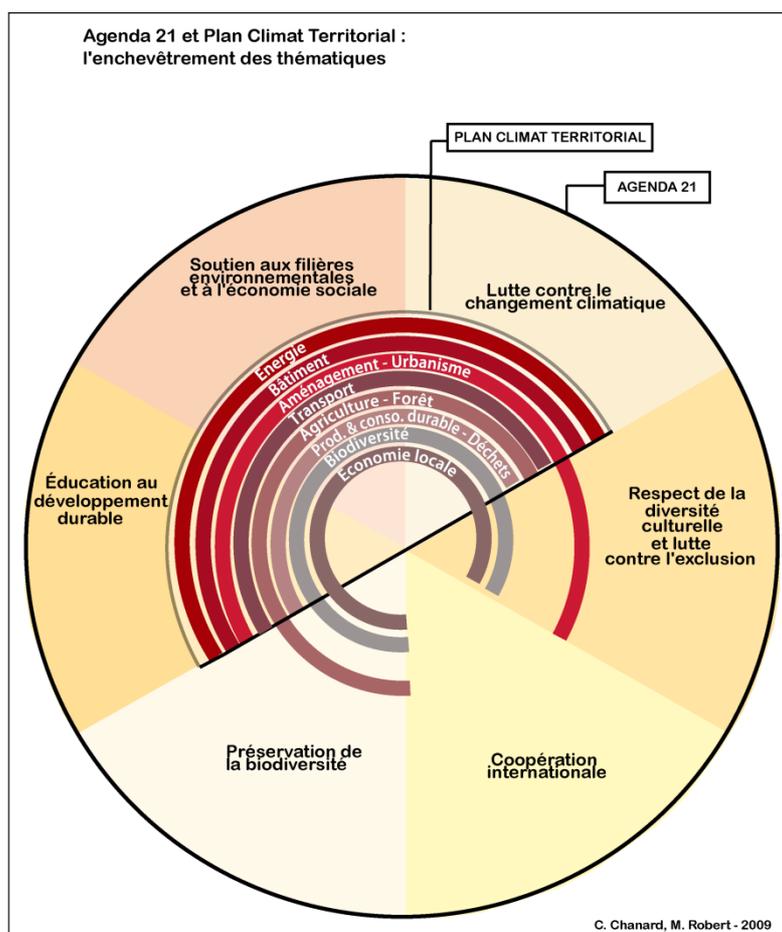
Dans ce cadre la lutte contre le changement climatique était souvent une thématique transversale des agendas 21 dont l'objectif était l'élaboration d'un projet de territoire répondant aux principes du développement durable.

Les collectivités locales disposent, en effet, de nombreuses compétences leur permettant de se saisir de la question du changement climatique. L'intégration de cette question dans le cadre des agendas 21, puis dans un cadre juridique formel comme le plan climat territorial créé par la loi Grenelle II, adopté en 2010 et défini par l'article L. 229-26 du Code de l'environnement s'inspire, dans son élaboration, des « plans

climat locaux » ou des stratégies et documents, recommandés depuis les années 1990 par de grandes instances telles que l'ONU, l'Europe ou l'ICLEI, dont l'Agenda 21 local par exemple.

Le développement des savoirs-faire en matière d'action de lutte contre le changement climatique, est le fruit des réseaux qui ont émergé en France tout au long des années 2000 (Queffelec, 2009). Ils sont le fruit d'une hybridation entre les savoirs issus d'une expertise (Encinas de Munagorri, 2009), et des acteurs privés, non-étatiques (ONG, associations...). Ainsi, la multiplicité des mesures possibles et la faible directivité de l'État, a permis la compilation d'expériences et la capitalisation de savoir-faire permettant aux collectivités locales de s'approprier la question à leur échelle et d'obtenir des éléments concrets de réponses possibles aux changements climatiques intégrables selon les priorités dans un plan d'action cohérent et intégré dans le cadre d'agendas 21 dans un premier temps à l'exemple des départements du Nord et du Bas-Rhin.

Chanard et Robert (2009) ont très bien montré les champs d'intervention possibles intégrés au sein de deux dispositifs qui sont au cœur de nos enjeux (agenda 21 et Plan climat territorial) pour les collectivités territoriales.



**Schéma 5 : Représentation de l'enchevêtrement des thématiques à l'intérieur des agendas 21 et des plans climat territoriaux**

Depuis près d'une décennie pour l'un et près de 5 ans pour l'autre, les départements du Nord et du Bas-Rhin ont fait des Agendas 21 un outil fédératif et intégratif des politiques publiques menées, tant vis-à-vis des citoyens, comme on peut le constater sur les différents supports de communication qui s'en font l'écho (bulletins mensuels, site internet) que vers l'interne et la participation des agents des collectivités au cœur de la démarche. Les dispositifs ainsi mis en place font l'objet d'une mise à jour fréquente (3 mises à jour pour le Bas-Rhin depuis 2006, le même nombre pour le Nord<sup>7</sup>), ainsi que d'une évaluation périodique<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Les différents plans sont téléchargeables à l'adresse suivante :

<http://www.cg59.fr/FrontOffice/AfficheArticle.aspx?IdArticle=2272>

<sup>8</sup> [http://www.bas-rhin.fr/eCommunityDocuments/E34C4D98-631D-459B-AA4E-](http://www.bas-rhin.fr/eCommunityDocuments/E34C4D98-631D-459B-AA4E-61C91D2F7BA0/1361/document_conseil-general-bas-rhin-agenda21-exemples-actions-2006-2010.pdf)

[61C91D2F7BA0/1361/document\\_conseil-general-bas-rhin-agenda21-exemples-actions-2006-2010.pdf](http://www.bas-rhin.fr/eCommunityDocuments/E34C4D98-631D-459B-AA4E-61C91D2F7BA0/1361/document_conseil-general-bas-rhin-agenda21-exemples-actions-2006-2010.pdf)

Même si les PCET ont acquis un caractère obligatoire en 2010, ils ne se caractérisent pas pour les départements concernés comme un vecteur d'actions spécifiques et ce pour différentes raisons :

- L'antériorité des démarches d'agenda 21 se sont vues confortées par les lois de décentralisation de 2004 et par l'intégration des nouvelles compétences permettant d'intégrer dans un cadre conceptuel préexistant et dans une volonté d'organisation du territoire, de nouvelles formes d'actions publiques dévolues aux collectivités ce qui s'est notamment vérifié pour le département du Bas-Rhin. (ARNOLD, 2007)
- L'agenda 21 est tout autant un outil de communication qu'un outil d'organisation de l'action des collectivités, d'une part et d'autre part, le développement durable semble avant tout conditionné par l'adoption d'un nouveau regard susceptible de passer l'ensemble des pratiques stabilisées ou non au crible de ses exigences qui, à leur tour, se précisent à travers ces opérations dont celle concernant la limitation des émissions de CO<sub>2</sub> et la lutte contre le changement climatique. « *Les acteurs impliqués dans ce type de démarches sont entraînés dans un processus d'autoformation et d'auto-évaluation de leurs actions. Ils se fixent des objectifs à la hauteur de leur intelligibilité du développement durable et perfectionnent les outils et les méthodes qu'ils adoptent pour les mettre en œuvre en fonction de cette conscience qu'ils acquièrent.* » (Rudolf, 2004)
- L'absence de contrainte en provenance de l'Etat, en fait un outil élaboré selon des démarches participatives et locales. Ainsi « *la promotion des pratiques participatives apparaît fondée sur une hypothèse commune, présente sous des formes plus ou moins élaborées : celle selon laquelle ce genre de pratiques peut représenter un apport positif autant pour les populations que pour les institutions publiques. Les premières, en prenant part à un projet partageable et à sa mise en discussion, pourraient y gagner, parce qu'elles pourraient alors appréhender certains ressorts des enjeux collectifs, progresser dans l'intelligence des processus permettant de les prendre en charge, et assumer un engagement dans la vie collective. Les secondes auraient aussi leur part de retombées avantageuses, parce qu'elles pourraient bénéficier de sources d'information plutôt négligées auparavant et ainsi mieux assurer leurs tâches gouvernementales.* » (Rumpala, 2008)

Mais l'absence de contraintes et d'obligations, à la différence des plans, peut rendre les réalisations et les finalités loin des objectifs qui peuvent être attendus.

D'autre part les thématiques du climat et du changement climatique sont largement traitées au sein de ces dispositifs. Cette spécificité n'est pas seulement valable pour la thématique du changement climatique, l'éducation à la nature, la protection de la biodiversité, les programmes d'aides sociales notamment pour la rénovation des logements s'intègre dans les agendas 21 dans le sens où elles répondent à des objectifs multiples, tel que la lutte contre la précarité énergétique, la rénovation urbaine, l'habitat social et les diminutions des dépenses énergétiques.

Cette intégration de la lutte contre le changement climatique dans un ensemble programmatique moins spécifique, les agendas 21, et dans un cadre conceptuel englobant, le développement durable, répond à un cadre d'intervention politique. Mais cette intégration horizontale n'exclut pas l'existence d'actions spécifiques et exclusivement dédiées à la lutte contre le changement climatique et d'une planification récente. Par ailleurs la loi de décentralisation de 2004 a transféré de nombreuses compétences aux collectivités locales et notamment en ce qui concerne les établissements d'enseignement secondaires rendant les interactions entre le collège et la collectivité plus nombreuses et plus aisées.

#### 4.1.2 Intégration des collèges aux dynamiques départementales

Depuis les premières lois de décentralisation (entrées en vigueur en 1986), **le département a la charge des collèges (article L. 213-2 CE)**. A ce titre, il en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement, à l'exception des dépenses pédagogiques et de personnels à la charge de l'Etat (personnels enseignants pour l'essentiel). Depuis la **loi LRL du 13 août 2004<sup>9</sup> (article 82)**, le département assure en outre l'accueil, la restauration, l'hébergement ainsi que l'entretien général et technique, à l'exception des missions d'encadrement et de surveillance des élèves. Il assure le recrutement et la gestion des personnels TOS exerçant leurs missions dans les collèges. Le département est propriétaire des locaux dont il a assuré la construction et la reconstruction. L'article 79 de la loi LRL a prévu en sa faveur le transfert en pleine propriété des biens immobiliers des collèges appartenant à l'Etat, à titre gratuit. C'est donc un territoire soumis à des contraintes locales propre à la collectivité, et des contraintes nationales via les différentes politiques d'éducation tant en matière de programmes que de personnels éducatifs.

---

<sup>9</sup> Loi LRL : Loi Libertés et Responsabilités Locales

### 4.1.3 Le projet d'établissement, un cadre politique de convergence et d'autonomisation

#### 4.1.3.1 Rappel législatif

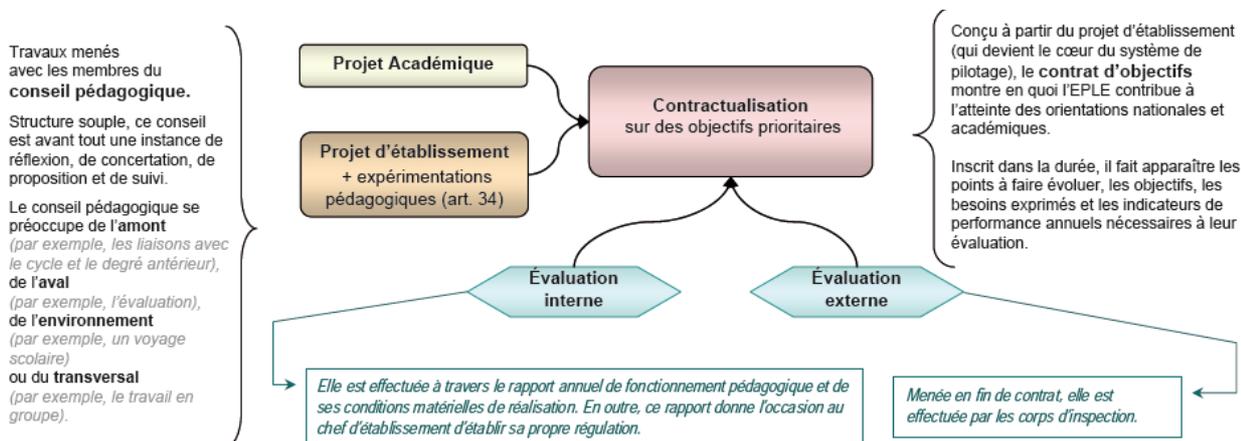
Le projet d'établissement est le cadre général dans lequel s'exerce l'autonomie pédagogique de l'EPLE. Les recteurs veillent à ce que tous les établissements aient adopté un projet d'établissement. **L'article 34 de la loi d'orientation pour l'école (article L. 401-1 du code de l'éducation) a ouvert un droit à l'expérimentation.** Les initiatives prises dans ce cadre pourront donc être variées et ambitieuses et permettront de tester des solutions innovantes pour améliorer les performances des élèves. Le projet d'expérimentation doit cependant avoir été préalablement approuvé par l'autorité académique. Il est ensuite intégré au projet d'établissement avant son adoption par le conseil d'administration.

Le projet sert de base à la contractualisation avec l'inspection académique/le rectorat avec un engagement sur des objectifs à atteindre. Au sens de l'article R 421-4 du code de l'éducation, le contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs.

L'article R 421-20 précise que le conseil d'administration, sur le rapport du chef d'établissement, adopte le projet d'établissement et approuve le contrat d'objectifs. Cependant, cette délibération ne figure pas parmi les délibérations énumérées aux articles R 421-54 et R 421-55, dont le caractère exécutoire est subordonné à la transmission à l'autorité académique. Le contrat d'objectifs doit donc être considéré comme non transmissible au contrôle de légalité ; il deviendra exécutoire dès lors qu'il aura fait l'objet d'une signature par le recteur.

On notera cependant que le projet de contrat est transmis à la collectivité territoriale de rattachement au moins un mois avant la réunion du conseil d'administration qui sera appelé à se prononcer sur le projet. En outre, les financements et moyens qui peuvent y être attachés relevant le plus souvent de la collectivité, celle-ci est appelée à participer à la réalisation de ce contrat.

En cohérence avec le projet d'établissement adopté par le conseil d'administration, le contrat d'objectifs est en effet conclu entre l'établissement et l'autorité académique à partir d'un diagnostic partagé. Il définit, au regard du programme annuel de performance académique, un petit nombre d'objectifs à atteindre (de trois à cinq), centrés sur les résultats des élèves et sur la base des orientations nationales et académiques ; il est doté d'indicateurs qui permettent d'apprécier la réalisation des objectifs.



**Schéma 6 : représentation du parcours de création d'un contrat d'établissement**  
**Source : Esen éducation**

#### 4.1.3.2 Un cadre adapté pour l'intégration de la lutte contre le changement climatique au sein des collèges ?

Ainsi comme nous l'avons indiqué, c'est la loi de 1989 et les décrets afférents qui ont défini ce nouveau régime « déconcentré », après la création du statut d'établissement public local d'enseignement en 1985. De même, dans la loi de 2005 : les programmes et les « grands objectifs » sont définis au niveau

national, tandis que les moyens de progresser vers les objectifs sont en grande partie laissés à l'initiative des professionnels œuvrant sur les différents territoires et établissements. L'autonomie des établissements s'inscrit dans ce mouvement de « localisation des politiques éducatives » (Combaz, 2002, 2007). Elle est supposée permettre aux professionnels de terrain d'utiliser au mieux leurs ressources pour s'ajuster aux « besoins » identifiés des élèves, dans une dynamique de projet, d'évaluation et de réajustement des actions. Il ressort aussi des travaux de Gilles Combaz que l'autonomie des établissements n'est qu'exceptionnellement mise au service d'actions susceptibles de limiter les processus d'échec et les inégalités qui leur sont associées. Soit les marges de manœuvre du collège sont perçues comme très limitées et il n'existe quasiment pas de dynamique collective (plutôt dans les collèges favorisés ou moyens), soit les dispositifs et pratiques adoptés à l'échelon du collège sont tendanciellement organisés en fonction d'un principe d'adaptation assez simple : plus le public d'élèves est socialement défavorisé, plus les parcours ou activités proposés sont tournés vers la « socialisation » ou la régulation des problèmes comportementaux des élèves et moins vers l'appropriation active d'une culture scolaire élaborée. Cet éclairage sur les projets d'établissement tend à préciser que l'objectif premier du projet d'établissement n'est pas tant de l'ouvrir à des problématiques environnementales ou de changement climatique mais de se concentrer sur des problématiques de savoir et de savoir-être.

Claude Rebaud (2007) salue la mise en place des projets d'établissement tout en allant dans le sens de Gilles Combaz : « *Le projet d'établissement est un outil indispensable du changement de la culture professionnelle des personnels d'enseignement, d'éducation et de direction. Il permet de contrer le travers que nous avons déjà dénoncé, « je fais ce que je veux dans ma classe », s'il est conçu comme la loi de l'établissement, un référent commun, déclinaison locale de la politique nationale... [...] En ce sens il est un référent politique et éthique et aussi un outil de management : il décrit les rôles et les missions de chacun, évite la dérive du pilotage fondé sur le seul charisme du chef d'établissement, lequel est, par définition, variable selon les individus. S'appuyer sur lui conduit à des écarts croissants entre établissements et à des variations de politique, au gré des mouvements des personnels de direction. Le projet d'établissement peut être l'outil qui garantira une nouvelle forme de management adaptée aux besoins du système éducatif et à la culture de ses personnels, le management éducatif. Il est fondé sur la concertation – avec ses phases obligées que sont la négociation, l'affrontement, le compromis (cf. Philippe Perrenoud) – et sur le souci de mobiliser les équipes autour d'un projet commun. Le projet est donc le moyen d'enrôler les acteurs. Il permet de passer d'une culture faussement hiérarchique à une culture fonctionnelle. C'est dire l'importance des modalités d'élaboration du projet, du mode de désignation des différents responsables, coordonnateurs, chefs de projet... Ainsi le projet devient-il garant de l'efficacité de l'établissement.*

*Il est bien évident qu'aujourd'hui le projet d'établissement ne peut entrer qu'avec prudence dans les activités d'enseignement proprement dites ; mais un certain nombre de « chapitres obligés » peuvent déjà avoir une influence sur l'évolution des pratiques pédagogiques dans la classe. Pour exemple, citons en quelques-unes : [...] relations avec l'environnement et politique d'ouverture (culturelle, scientifique, internationale, politique ; ouverture sur l'entreprise...) ; santé et prévention. » En ce sens, le projet d'établissement, constitué comme un outil de management, est bien identifié pour engager l'ensemble de l'établissement dans des démarches environnementales et influencer tant le contenu pédagogique que le management du projet. D'autre part la place est laissée de plus en plus grande à l'interdisciplinarité dans les projets et les expérimentations (Baluteau, 2004) qui se trouvent alors confortés dans la possibilité d'expérimentations offerte par le cadre du projet d'établissement. Ceci permet et facilite une ouverture concrète à l'intégration de problématiques complexes telles que le changement climatique par un traitement pluridisciplinaire.*

De manière synthétique, il ressort que le projet d'établissement dans sa structure et sa forme semble arriver à maturité pour permettre l'intégration de problématiques liées à l'environnement local des établissements et notamment en provenance des collectivités locales, sans toutefois ignorer que cela n'est pas un objectif prioritaire de l'établissement.

#### **4.1.4 Les dynamiques de projet en matière de changement climatique à destination des collèges**

##### **4.1.4.1 L'adaptation des bâtiments publics, une opportunité pédagogique ?**

Chaque département de notre zone d'étude gérant les bâtiments s'est engagé dans une démarche environnementale :

- Nouvelle construction aux normes HQE

- Réhabilitation (renforcement de l'isolation des bâtiments, la modernisation des installations de chauffage la mise en place d'un suivi des consommations à distance, l'isolation et le traitement esthétique des façades)

Ces programmes ont fait l'objet d'une évaluation en matière de gain et de réduction des émissions : « outre l'économie attendue (ce plan devrait permettre une économie d'énergie de 30 %, soit 1,7 million de m<sup>3</sup> de gaz par an), les résultats se mesureront en termes environnementaux. Les ingénieurs du département estiment en effet à 2 800 tonnes la réduction des émissions de CO<sub>2</sub> due à ce programme : cela équivaut à 2 000 voitures retirées de la circulation ou encore à la plantation de 510 hectares de forêt. »<sup>10</sup>

Ils ont aussi défini et mis en application des programmes de collèges économes : cogénération, géothermie verticale, panneaux photovoltaïques, production d'eau chaude solaire, récupération des eaux de pluie, recyclage des déchets de la demi-pension, renforcement de l'isolation, suivi à distance des consommations en fluides, toitures végétalisées. Ces exemples constituent un aperçu des mesures mises en place par le département pour économiser l'énergie et, plus généralement, appliquer les principes du développement durable dans les collèges.

Dans le département du Nord, l'ensemble de ces démarches a été confié via des appels d'offre à des prestataires externes. Les entretiens réalisés avec les différents acteurs met en évidence qu'il n'existe pas de projets pédagogiques accompagnant ces programmes de réhabilitation concernant le changement climatique. Toutefois l'ensemble des équipes administratives, de maintenance sont en contact direct avec l'ensemble de ces modifications structurelles, et y sont formées pour l'usage. Aucun des collèges suivis dans notre étude ne s'est inscrit dans ce cadre. Cependant, l'exemple du collège de Wazemmes à Lille construit en 2009, permet de constater qu'il n'y a pas de projet pédagogique de l'établissement intégrant la lutte contre le changement climatique même s'il est installé dans un bâtiment exemplaire<sup>11</sup>. Ces programmes de réhabilitation sont intégrés dans l'agenda 21 départemental.

Le département du Bas-Rhin, outre la réalisation d'un programme de réhabilitation du parc de collèges, a choisi d'intéresser les usagers via un programme<sup>12</sup> « bonus énergie ».

Ce programme se caractérise par trois approches :

- Une sensibilisation via un guide pour une application volontaire selon un guide pour les personnels techniques
- L'intégration dans le projet d'établissement qui permet de disposer d'un accompagnement et de la mise en place de projets pédagogiques liés aux bonnes pratiques
- Une incitation financière via un nouveau mode de calcul des dotations.

Ces actions en matière de lutte contre le changement climatique sont intégrées dans l'agenda 21 départementale, de plus les « bonus énergies » sont, pour leur part, intégrées dans le cadre des agendas 21 scolaires. Ainsi ce sont sur « les actions de sensibilisation et d'exemplarité que s'appuient les plans d'action actuels. Ceci est logique dans une phase d'appropriation des enjeux et de recherche de leur traduction concrète dans des actions symboliques mais reste insuffisant vu l'ampleur de l'objectif. » (Godinot, 2011). Les actions de lutte contre le changement climatique portées par les collectivités en direction des collèges et notamment des bâtiments oscillent entre l'exemplarité (Roussel, 2007) et la généralisation (Bertrand, 2007). Toutefois on observe la mise en place de programmes généralisés concernant l'ensemble du parc de collège (Nord) comportant un volet d'exemplarité en matière de promotion, mais aucun programme généralisé n'est associé afin d'intégrer les usagers et les élèves, les dispositifs d'agenda 21 scolaire (cf paragraphe suivant) qui peuvent intégrer ce volet énergie et bâtiment (Nord et Bas-Rhin) restent expérimentaux et à des fins d'exemplarité.

Le volet sensibilisation est nettement plus développé dans le département du Bas-Rhin dans le sens où des dispositifs sont mis en place pour intégrer l'ensemble de la communauté éducative et les élèves dans la gestion des consommations via un accompagnement associatif. *A contrario* le département du Nord a fait le choix de mettre en place un monitoring via des entreprises extérieures pour gérer ces consommations, n'entraînant pas de dispositifs spécifiques à destination des élèves.

#### 4.1.4.2 L'offre directe à destination des établissements : dispositifs expérimentaux ou généralisation ?

Les départements du Bas-Rhin et du Nord ont développé une offre directe à destination des établissements. Il existe ainsi peu de différence entre les départements du Nord et du Bas-Rhin sur la constitution de cette offre :

<sup>10</sup> <http://www.cg59.fr/frontoffice/AfficheArticle.aspx?idArticle=2279&idArborescence=90>

<sup>11</sup> <http://infocollegewazemmes.blogspot.com/>

<sup>12</sup> [http://www.bas-rhin.fr/eCommunityDocuments/E34C4D98-631D-459B-AA4E-61C91D2F7BA0/1360/document\\_conseil-general-bas-rhin-fiche-conseil-bonus-energie.pdf](http://www.bas-rhin.fr/eCommunityDocuments/E34C4D98-631D-459B-AA4E-61C91D2F7BA0/1360/document_conseil-general-bas-rhin-fiche-conseil-bonus-energie.pdf)

- Mobilité des collégiens (circuit de ramassage, modernisation des flottes de bus, pistes cyclables<sup>13</sup>...)
- Alimentation durable (circuit court, bio...)
- Tri des déchets

Ces dispositifs sont ouverts aux établissements qui en font la demande et donc aux équipes et personnes intéressés au sein des collèges. A titre d'exemple nous souhaitons porter un regard plus précis sur les questions de l'alimentation et de l'offre développées par chacune des deux collectivités présentées dans le tableau ci-dessous.

	<b>Nord</b>	<b>Bas-Rhin</b>
<b>Etat de la mesure</b>	Expérimentale (6 collèges)	Expérimentale
<b>Mode de sollicitation des collèges</b>	Appel à projet suite à une phase expérimentale	Appel à projet
<b>Outils</b>	Guide méthodologique et référentiel disponible	Non disponible
<b>Particularité</b>	L'évaluation des démarches développées par les établissements <sup>14</sup> .	Création d'associations de producteurs locaux pour répondre à la demande des établissements
<b>Généralisation</b>	Prévue à terme	Non envisagée
<b>Impact sur les émissions de carbone et le CC</b>	Non évoqué	Non évoqué
<b>Association des élèves</b>	L'intégration est souvent faite sur une approche alimentation-santé, l'origine des aliments est spécifiée et affichée lorsqu'elle relève des actions engagées. Mais il n'existe pas ou peu de projet intégrant la dimension changement climatique. Il est notamment important de noter que les guides méthodologiques ne font pas référence aux méthodologies d'implication et de sensibilisation des élèves. L'ensemble des projets peuvent être intégrés dans une démarche d'agenda 21 scolaire.	

**Tableau 4 : Programme d'alimentation développé à l'attention des collèges**

La constitution de ces offres, au même titre que l'action sur les bâtiments publics répond à des enjeux identifiés par les collectivités et sont constitués comme des mesures efficaces pour les objectifs visés.

Toutes ces actions sont intégrées dans les Agenda 21 départementaux et certaines sont reprises spécifiquement pour le volet de lutte contre le changement climatique. C'est une logique interne à la collectivité qui constitue cette offre, rendant difficile le partage des enjeux et des problématiques inhérentes lors de leur application. Et cela même si leur constitution se fait via des démarches participatives lors des différentes élaborations auxquelles la communauté éducative, et notamment ses représentants centralisés (rectorat, inspection académique, IUFM...) sont associés. L'aspect participatif dans l'élaboration des Agenda 21 et les méthodes de gouvernance ont largement été étudiées au cours des dernières années (Bondiaux, Bherer...) ne nécessitant pas un éclairage ou une reprise dans ce rapport. Il apparaît donc comme pour les bâtiments, que l'ensemble de l'offre obéit à une volonté d'expérimentation dans un premier temps et dans un second temps de généralisation. Mais les collectivités sont, à l'heure actuelle, conscientes de la limite de la capacité d'action et d'appropriation de la part des collèges, les politiques généralisés étant celles où la collectivité peut en assurer l'entière réalisation ne nécessitant que très peu d'interactions avec l'établissement.

#### **4.1.5 Les agendas 21 scolaire, l'expérimentation de la logique de projet en matière de développement durable à l'intention des collèges**

Le rapport annexé à la loi d'orientation sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005 mentionne que l'éducation au développement durable est « une composante nouvelle de la formation civique des élèves ».

Les 33 académies, en partenariat avec les collectivités territoriales (communes pour l'enseignement primaire, départements pour les collèges et régions pour les lycées) prennent une part active à l'EEDD. Les

<sup>13</sup> Certaines de ces actions de portée départementale sont parfois intégrées dans les Plans de Déplacement urbain correspondant.

<sup>14</sup> [http://www.cg59.fr/FrontOffice/UserFiles/File/colleges/assiette\\_durable.pdf](http://www.cg59.fr/FrontOffice/UserFiles/File/colleges/assiette_durable.pdf)

recteurs ont pour mission de désigner un correspondant académique EEDD, de mettre en place un « Comité de pilotage de l'EEDD » et de rédiger un Plan stratégique sur trois ans (2004-2007/2007-2010) pour généraliser la démarche.

En 2007, le ministère de l'Education Nationale propose la seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD). Extrait de la circulaire de l'éducation nationale du 5 avril 2007 « *Le nouveau plan triennal en faveur de l'éducation au développement durable (EDD) couvrira la période 2007-2010 et s'articulera autour de trois axes prioritaires :*

- *Inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement.*
- *Multiplier les démarches globales d'éducation au développement durable dans les établissements et les écoles.*
- *Former les professeurs et les autres personnels impliqués dans cette éducation. »*

Les agendas 21 scolaires n'ont pas la même ancienneté dans le Nord et le Bas-Rhin. La constitution des guides a regroupé de nombreux acteurs pour leur élaboration, dont les associations impliquées dans le développement durable, l'ADEME, le rectorat... Les rectorats sont notamment toujours cosignataires des guides. Cette nouvelle collaboration, entre rectorat et collectivités territoriales, nécessite un fort apprentissage de chacune des parties prenantes.

Les collègues sont sollicités sous la forme d'un appel à projet annuel, ils s'engagent dans une démarche participative, avec un accompagnement pour définir les axes et les actions qu'ils souhaitent mettre en place. (On peut très bien avoir un agenda 21 scolaire tourné vers l'insertion professionnelle, la solidarité et la santé comme c'est le cas en Alsace).

<b>Nord</b>	<b>Bas-Rhin</b>
Démarche initiée en 2010	Démarche initiée en 2005
Le guide méthodologique sera édité à l'automne 2011	Un guide méthodologique est disponible depuis 2007
5 établissements pilotes à l'heure actuelle	Une dizaine d'établissements engagés
Subventionnement possible et accès à des prestataires d'accompagnement (sous condition et conventionnement sur 4 ans)	Pas de subventionnement associé mais des ressources et des acteurs mobilisables
Inclusion obligatoire dans le projet d'établissement	Inclusion fortement conseillée dans le projet d'établissement
Thématique intégrée Favoriser la biodiversité Commande responsable Gestion des déchets Eco-mobilité Vivre ensemble Solidarité entre les hommes Maîtrise des fluides Santé, bien-être, qualité de vie Eco-construction	Achats et consommation Air intérieur Alimentation Bâtiments scolaires Bruit Déchets Eau Energie Métiers et orientation professionnelle Milieu naturel Prévention des risques Santé / bien-être Solidarité locale Solidarité internationale Transports

**Tableau 5 : synthèse des démarches d'agendas 21 scolaires**

- Aucune évaluation n'est à l'heure actuelle disponible (actions retenues le plus souvent etc.)
- Les mises en sommeil comme les abandons sont fréquents et liés au *turn over* des personnels éducatifs et d'encadrement (changements d'établissement, motivations personnelles, envies de travailler en partenariat avec certains collègues, contraintes familiales, contraintes d'emploi du temps,...). Chaque projet s'appuie toujours sur quelques personnes motrices volontaires.
- Les retours font état d'une divergence de ressenti de la part des communautés éducatives : dispositif lourd, contraignant...
- Aucun élément des agendas 21 scolaires ne rentre dans les critères d'évaluation de l'établissement.

Les démarches d'agenda 21 scolaire, délimitées par un cadre pédagogique national sont une opportunité de constitution de projets d'ordre intégratif facilitant l'interaction entre l'établissement et de nouveaux acteurs tel que le département.

Ce dernier constitue pour l'action collective locale la possibilité d'associer le collègue dans une démarche de projet élaboré de manière participative par l'ensemble des parties prenantes, permettant d'intégrer dans une perspective d'action locale des priorités du territoire via des offres développées

spécifiquement. C'est donc dans une certaine mesure une participation « orientée » puisque les moyens liés aux offres mises en place par le département, sont accompagnés d'outils et de guides (assiette durable, bonus énergie...) facilitant leur mise en application, ce qui peut tendre à favoriser certaines actions dans le cadre de ces agendas 21 scolaires développés par les établissements.

Les possibilités de contractualisation et d'inclusion dans les projets d'établissement permettent d'inscrire de nombreuses actions ayant un impact bénéfique en matière de lutte contre le changement climatique ; actions pour lesquelles les élèves sont sollicités. Toutefois la visibilité de cet enjeu et son appropriation répond plus à une logique interne de l'établissement, qu'à l'imposition de la part de la collectivité d'enjeux qui lui sont propres. Nous avons ainsi largement observé que les enjeux sont reconstruits au sein de l'établissement et les problématiques reposées dans le cadre de la classe ou des équipes d'encadrement et éducatives.

#### **4.1.6 Le management de projet en matière de changement climatique, acculturation des collectivités et de la communauté du collège**

La communauté éducative est très hétérogène dans sa capacité à s'inscrire dans l'élaboration de projet (tendance observée dans la constitution des dossiers IDD, atelier...) et à les formaliser.

Le management de projet et les cadres d'écriture ne sont pas intégrés dans la formation des enseignants. L'implication des enseignants dans les dispositifs de projet et notamment ceux issus des agendas 21 tend à modifier leur métier par les contraintes que représentent ces dispositifs (états d'avancement, réunions de projet, comptes-rendus, analyses, plannings, évaluations) même s'ils appliquaient certains de ces principes dans leur pratique d'enseignement comme l'indiquent les entretiens menés avec les différentes parties (équipes pédagogiques, collectivité, structure d'accompagnement). Il est important de noter que cela représente un frein.

La mise en place de programmes et de projets ayant un impact positif en matière de lutte contre le changement climatique à destination des collèges par les collectivités est le résultat de l'intégration au sein de la collectivité de la lutte contre le changement climatique comme objectif de l'action publique. Cette intégration largement étudiée en ce qui concerne les processus d'appropriation par les collectivités aboutit à la formalisation d'une offre active sous forme de projets et d'actions à destination des établissements d'enseignement. Toutefois ces projets nécessitent de la part des établissements, des personnels tant pédagogiques qu'administratifs une appropriation et une reconstruction des enjeux pour se reconnaître dans les dispositifs et dans le bien fondé et l'intérêt de l'action. Cette démarche d'« *assentiment à l'action* » doit se reproduire pour chaque établissement scolaire, même si une démarche participative, au cœur des démarches de développement durable, a été suivie pour construire l'action. Toutefois ces démarches bénéficient d'un cadre favorisant cette appropriation puisque que l'institution scolaire est associée à l'élaboration de ces dispositifs légitimant vis-à-vis de la communauté enseignante, non pas le bien-fondé du message mais la légitimité qu'il peut avoir à entrer en contact avec les communautés éducatives, hors du cadre programmatique national.

Sans porter de regard sur le rôle sociologique de l'enseignant dans ce cadre, ce que nous faisons plus tard dans ce rapport, nous constatons qu'il lui revient de redonner sens, visibilité, logique, enjeux, dans un dispositif souvent volontaire et participatif, aux élèves. En ce sens l'élève est le récepteur final d'un message ou d'une action véhiculée de manière linéaire aux travers de différentes strates de décisions et d'action.

Ces actions et projets étant multi enjeux et pluriels, le changement climatique qui en est une des composantes (ce que rappellent les documents issus des collectivités) peut ne pas être un des enjeux retenu et affiché de l'action qui est promu au sein de l'établissement. Cette état de fait trouve sa source dans des spécificités micro-locales de la communauté scolaire (élèves, enseignants, parents...) tant sociologiques, qu'environnementales au sens le plus large qu'on peut lui accorder.

Toutefois il est important de noter que les collectivités se heurtent à une difficulté propre à l'organisation des ressources humaines de l'éducation nationale dans la construction et l'appropriation de ces démarches de développement durable et de changement climatique. En effet la logique de projet portée par les collectivités avec un déroulement et des planifications pouvant se représenter sur un axe de déroulement continu (vision très simpliste, s'il en est) et des objectifs finaux à atteindre se trouve devoir être intégrée à un fonctionnement par cycle annuel, avec des discontinuités dans la gestion des personnels. En effet il n'existe pas de chevauchement dans la passation des postes et quand elle existe pour certains postes administratifs les projets issus des agendas 21 ou des démarches volontaires sont jugés comme secondaires dans la vie de l'établissement et dans leur transmission. Les collectivités ont largement insisté

sur la difficulté de la continuation de l'action si un des membres de l'équipe, enseignant référant, principal et principal adjoint de l'établissement qui y est impliqué vient à quitter l'établissement.

## **4.2. Principe de l'éducation à l'environnement pour le développement durable (EEDD) dans les textes officiels**

### **4.2.1 L'EEDD : interdisciplinarité, une démarche « naturelle » ?**

Comme les différentes « éducations à », apparues en France depuis 15 ans (éducation à la santé, à la citoyenneté, au développement et à la solidarité internationale), l'éducation à l'environnement pour le développement durable (EEDD) cherche à sortir des cadres disciplinaires pour définir un ensemble de compétences transversales à atteindre par les élèves face aux enjeux environnementaux. La mise en place des principes d'une éducation au développement durable à partir de 2004 constitue une réorientation importante de l'« éducation à l'environnement » qui existe en France depuis 1977 mais qui est restée marginale. Le concept clé de « développement durable » se verra désormais privilégié à celui d'« environnement » dans les textes officiels du Ministère de l'Éducation, ainsi suivant une tendance internationale à appliquer cette notion à la conception de dispositifs éducatifs tels que la « Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable » (DEDD, 2005-2014). Cette notion est votée en 2002 et coordonnée par l'UNESCO, est chargée de susciter des modifications dans les attitudes, les valeurs et les comportements à travers des actions éducatives résolument interdisciplinaires.

En France, le rapport Bonhoure et Hagnerelle (2003) avait en effet mis en avant les insuffisances en matière d'éducation à l'environnement, dues à une absence de politique nationale cohérente, à des incohérences au niveau des programmes d'enseignement, à la présence d'initiatives trop éclatées et ponctuelles. Ce constat a amené les auteurs à formuler un ensemble de préconisations pour définir un plan national d'actions pour une éducation généralisée à l'environnement qui se focaliserait sur le concept de « développement durable » et qui serait reliée à l'éducation à la citoyenneté, à la santé, aux risques (y compris les risques climatiques) et à la sécurité. L'interdisciplinarité constitue, selon les auteurs du rapport, qui s'appuient sur un ensemble d'expérimentations pédagogiques, une démarche « naturelle » des enseignants pour aborder la complexité des phénomènes environnementaux. Suite à la publication de ce rapport, et au colloque de 2003 « Éduquer à l'environnement, vers un développement durable » qui s'est tenu à Paris, débute la mise en place effective d'une politique éducative nationale à travers le lancement du premier plan triennal pour l'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), suivi d'un second plan (2007-2010). La circulaire de 2004 annonce cette nouvelle orientation en faveur d'une éducation au développement durable, qui doit s'appuyer sur des enseignements disciplinaires mais aussi sur les croisements disciplinaires, des dispositifs transversaux et des temps de débat.

Les principes sur lesquels repose l'EEDD selon les textes officiels, en mettant l'accent d'un côté sur le décroisement disciplinaire et de l'autre, sur la responsabilisation de l'élève considéré comme « acteur », s'inscrivent en grande partie à contre-courant de la tradition d'enseignement scolaire fondée non pas sur l'éducation mais sur l'instruction (Lange, Martinaud 2007). A la différence d'une vision traditionnelle du partage des savoirs qui favorise la transmission (unidirectionnelle, de l'enseignant vers l'élève) de contenus plus ou moins figés, « l'éducation à » met l'accent sur le sujet, sur l'apprentissage de démarches pour réfléchir et pour résoudre des problèmes dans leur complexité. La mise en place des différentes « éducations à » n'a pas manqué de susciter des débats sur la validité de cette approche pragmatique (ie centrée sur le sujet et son action dans le monde) et surtout, sur la meilleure façon d'envisager sa mise en œuvre. Les défis liés à la transposition de la notion de développement durable dans les programmes et dispositifs scolaires ont été signalés par certains chercheurs (Bachelart 2006) mais sont largement gommés dans la communication ministérielle autour de l'EEDD, qui reste très positive : « *Partout, les projets se sont multipliés avec l'appui des ressources locales et, parfois, une dimension européenne. L'Éducation nationale a su se mobiliser en faveur du développement durable. Résultat : la première étape de la généralisation est une réussite.* »

*Eduquer au développement durable, février 2007 (Question d'éducation, la lettre électronique de la communauté éducative, Ministère d'Éducation)*

Parmi les réticences exprimées face à cette nouvelle politique éducative, on peut signaler la difficulté, chez l'enfant jeune, de mobiliser des concepts nécessitant un regard complexe de l'espace et le temps : « *Sur le strict plan pédagogique, le développement durable sollicite des notions d'espace et de temps qui ne sont pas mobilisables dès le plus jeune âge ; à quel âge un enfant peut-il comprendre ce qu'est l'empreinte écologique ? Vérifie-t-on toujours qu'il sache même ce qu'est un hectare, que ce qu'on cherche à lui faire comprendre n'est pas uniquement culpabilisant ? De même, on entend très souvent des acteurs dire que les enfants sont de bons prescripteurs de bonnes pratiques – par exemple pour le tri des déchets –*

*auprès de leurs parents. Il y a là une dimension manipulatrice qui n'a rien d'éducatif. Pour se construire, les enfants ont besoin de savoir que les adultes traitent les problèmes, ce qui leur permet de se développer dans un univers sécurisant. Il ne faut pas les charger de résoudre les problèmes pour lesquels les adultes qui ont signé le protocole de Kyoto n'ont pas de réponse.* » (Bachelart 2006).

Comment les textes officiels ainsi que les préconisations et les recommandations publiés par les différents sites du Ministère de l'Éducation caractérisent-ils le travail interdisciplinaire ? Quelle image de l'EEDD ressort-il du discours ministériel ?

#### 4.2.2 L'interdisciplinarité dans les textes officiels

Dans la circulaire de 2004, l'ouverture interdisciplinaire se justifie à travers le choix de la notion même de « développement durable » dont les composantes nécessitent un regard systémique et critique. On note pourtant une gradation dans la présentation des modalités de mise en œuvre de l'EEDD préconisées dans les textes, partant de la spécificité des disciplines pour aller vers le partage et le débat à l'échelle de l'établissement. Les deux logiques se côtoient donc, celle des contenus et des méthodes disciplinaires, et celle des croisements interdisciplinaires et des mises en débat. Cette double logique se retrouve dans les recommandations pour la mise en œuvre de l'EEDD publiés sur le site Eduscol. Ainsi nous trouvons des propositions qui assoient la légitimité de la discipline de SVT et qui suggèrent que la perspective « développement durable » fait partie implicitement de la démarche : « *Le mot « environnement » est souvent porteur, à tort, d'une image essentiellement naturaliste, exprimée souvent en termes de « défense de... » ou « protection de... ». Des présentations visant à toucher essentiellement l'affectif, étroitement militantes en ont détourné le sens. Pourtant, c'est bien en sciences de la vie et de la Terre que doivent être mises en place les connaissances correspondant à ce domaine : fonctionnement des écosystèmes, origine et intérêt de la biodiversité, climat et son évolution etc. S'imposer, en Sciences de la vie et de la Terre, de se placer dans une perspective de développement durable c'est aborder ces objets de sciences avec rigueur au sein de la discipline et de façon à ce que les acquis contribuent à la réflexion de chacun sur les grandes questions de société qui y sont associées.* »

Site pédagogique Eduscol du Ministère de l'Éducation nationale, rubrique « Accompagnements disciplinaires de l'EDD » <http://eduscol.education.fr/pid23432-cid47865/sciences-de-la-vie-et-de-la-terre.html>

L'interdisciplinarité, ainsi que l'ouverture des sciences aux questionnements sociaux, semblent donc deux principes posés comme implicites. Ce discours justifie et légitime une forme d'interdisciplinarité « virtuelle » qui serait impliquée dans la bonne pratique d'une démarche scientifique, et renforce ce que Lange a observé chez les enseignants et qu'il qualifie de posture de l'« implicite » ou du refus, par laquelle l'enseignant reste cantonné dans son discipline (Sadjji et Lange 2007). Le discours officiel semblerait « autoriser » cette posture par la présentation d'une ouverture disciplinaire à échelle « dosée » et surtout par la politique d'une refonte des programmes disciplinaires individuels. Cette approche se poursuit, dans la circulaire de 2007, qui s'appuie sur le socle commun de connaissances, introduit en 2005, pour de nouveau asseoir à la fois la légitimité disciplinaire et l'ouverture « codisciplinaire » : *Chaque discipline contribue, par ses contenus et ses méthodes, à construire les bases permettant de mettre en place les concepts liés au développement durable dans ses différents volets, environnemental, économique, social et culturel ; le croisement de ces apports disciplinaires permet d'en construire une approche globale. Circulaire N2007-077, Éducation au développement durable.* »

*Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)*

Le vocabulaire utilisé dans ce texte offre un réseau sémantique riche autour de la notion de transversalité disciplinaire (« travail entre disciplines », « approches croisées », « travaux transversaux », « approche codisciplinaire », « croisement de ces apports disciplinaires » une démarche « menée à plusieurs disciplines ») mais ces termes ne font pas l'objet de commentaires permettant d'éclaircir leurs spécificités. Dans des ouvrages de pédagogie qui relaient cette politique, nous retrouvons en effet, des propositions de dispositifs éducatifs qui respectent ce choix parmi des degrés différents d'interdisciplinarité, allant de la reformulation des contenus disciplinaires (degré 0), vers la convergence, et enfin, degré le plus élevé de la rencontre disciplinaire, la « pédagogie transdisciplinaire par projet » (Giordan, Souchon, 2008). Si le développement durable est donc une notion intrinsèquement transversale, les textes officiels restent situés dans un entre-deux, entre la discipline et la convergence. Loin d'être surprenant, ce discours nous montre toute la difficulté qu'il y a à réconcilier des perspectives et des traditions qui font exister l'institution scolaire, entre permanence et mutations. L'EEDD dans les textes officiels encourage de nouvelles modalités d'enseignement qui coïncident avec une mise en question (généralisée, depuis 25 ans, dans les sciences humaines et sociales) des seules traditions disciplinaires en tant que vecteurs des savoirs. Ce sont pourtant ces traditions disciplinaires qui restent le fondement de l'enseignement, depuis le 19<sup>ème</sup> siècle, depuis qu'elles ont été conçues comme garant de rigueur et d'efficacité dans l'enseignement.

Ce sont les « thèmes de convergence », en vigueur pour les collèges depuis la rentrée 2005, qui constituent plus que les textes officiels sur l'EEDD une tentative d'explicitier les liens potentiels entre disciplines scientifiques. La mise en place des thèmes de convergence fait suite à la réflexion d'un groupe de travail ministériel chargé de revoir les programmes du « pôle sciences ». Chacun des six thèmes traités (environnement et développement durable ; Météorologie et climatologie ; Mode de pensée statistique ; Santé ; Sécurité ; Energie), dans le texte du Bulletin officiel d'août 2005, propose l'apport de plusieurs disciplines scientifiques mais aussi d'autres disciplines comme l'Education physique, l'Histoire et l'Education civique, à la mise en place d'une réflexion sur les enjeux sociaux, notamment du changement climatique. S'il y a surtout juxtaposition, ou « pluridisciplinarité concertée » plutôt qu'une véritable transversalité, le choix de problématiques précises oriente une possible coordination des efforts des membres d'une équipe enseignante, afin notamment de répondre aux questionnements de l'élève : « météorologie et climatologie permettent d'apporter quelques réponses aux interrogations nombreuses des élèves sur les événements climatiques exceptionnels qui les interpellent » (BO n°5, Hors-série, 5 août 2005, Thèmes de convergence, p. 64). Cette ouverture à une réflexion concertée entre disciplines accorde ainsi un rôle explicite à l'élève en tant que moteur d'enseignement.

#### 4.2.3 L'élève-acteur selon les textes officiels : pour la construction d'un esprit critique ?

En effet, si l'idée de mettre l'élève au centre de la pédagogie se retrouve dans les circulaires et recommandations du Ministère de l'éducation autour de l'EEDD, ce statut accordé à l'apprenant se heurte lui aussi à des traditions bien ancrées qui ont longtemps défini la relation entre l'enseignant et son élève selon un modèle « transmissif » de l'apprentissage. En accord avec une vision du développement durable qui associe la compréhension des enjeux environnementaux avec une reconnaissance du rôle (social, politique) de l'individu, et de l'importance des gestes, la circulaire de 2004 cherche à mettre en avant une image de l'élève en tant que futur citoyen-acteur : « *Compte tenu de sa spécificité, l'environnement pour un développement durable doit reposer sur des démarches pédagogiques diversifiées privilégiant des situations concrètes qui développeront chez les élèves la sensibilité, l'initiative, la créativité, le sens des responsabilités et de l'action.* »

Les circulaires de 2007 et de 2011 précisent, dans ce sens, que l'enseignant doit développer l'esprit critique de l'élève. L'élève futur citoyen, s'il participe aux projets éducatifs et notamment aux dispositifs Agenda 21 scolaires, ne doit cependant pas simplement s'approprier des gestes de façon automatique : « *L'adoption de ces règles de vie collective et de ces grandes orientations dans la gestion apparaît comme un impératif. Cependant, ces actions si elles impliquent d'apprendre des gestes et des comportements ne doivent pas s'y limiter, et il importe qu'elles s'appuient, dans l'école, sur une véritable démarche éducative globale*<sup>15</sup> ».

Cette vision active et participative de l'élève (également présente dans les textes ministériels concernant la mise en place de « l'éducation au développement et à la solidarité internationale » et « l'éducation à la citoyenneté ») reconnaît l'importance d'une posture d'engagement à encourager et à construire. Cette posture entre toutefois en tension avec des approches « positivistes » de l'enseignement, selon lesquelles les savoirs 'neutres' sont diffusés aux élèves sans recours aux débats ni aux négociations sur le sens. Dans les recherches en Sciences de l'éducation, une critique de la « forme scolaire » traditionnelle vise à démontrer les insuffisances des pratiques actuelles de transmission des savoirs disciplinaires, qui sont souvent séparées des contextes sociaux de leur élaboration et présentées par les professeurs selon un schéma linéaire et diffusionniste de la communication face à l'élève passif (Audigier, 2008). Les textes officiels n'offrent pas de véritables préconisations pour développer cet esprit critique chez l'élève. La notion d'attitude ou d'esprit critique est mentionnée dans d'autres textes du Ministère, et notamment, au niveau des textes de cadrage de l'éducation à l'information (tels que le référentiel B2i<sup>16</sup> école) mais sans préciser les compétences visées ni les modalités de réalisation. Une approche critique et constructiviste de l'enseignement reste encore une posture expérimentale, associée à certains dispositifs ou projets ou à des disciplines récentes comme l'Education civique. Un des enjeux de l'application de l'esprit de l'EEDD tel qu'il est exprimé dans les textes officiels, reste la nécessaire modification des pratiques de l'enseignement afin de permettre aux élèves d'assumer pleinement un rôle actif au sein des dispositifs éducatifs : « *L'enseignement est fondé sur les compétences citoyennes qui dépassent l'adhésion à des savoirs établis. Il doit permettre d'assumer son point de vue, de l'argumenter, de participer au débat public, de se forger un jugement, d'apprécier la complexité, d'exercer une responsabilité critique et de se référer à des savoirs pondérés. Dans ce modèle didactique, il s'agit d'intégrer l'expérience sociale des élèves plus que leurs connaissances pour qu'ils fassent preuves de compétences intellectuelles citoyennes* » (Urgelli 2009, p. 161-162).

<sup>15</sup> Circulaire de 2007.

<sup>16</sup> B2i : Brevet informatique et internet.

## 5. VERS UNE TRANSVERSALITE EXPERIMENTEE SUR LE TERRAIN : ANALYSE DES DISCOURS SUR LE CHANGEMENT CLIMATIQUE

Comme nous venons de le voir, la mise en place depuis 2004 en France des principes de l'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. Il a pourtant été observé que l'initiative individuelle, parfois élargie à des partenariats restreints, l'emporte sur le travail en équipe au niveau des questions environnementales. Comment les enseignants vivent-ils cette tension, entre l'ouverture à la transdisciplinarité et à la culture du projet, et la logique disciplinaire qui a longtemps défini la structure de l'école ? Comment, à travers le choix des actions mises en place et notamment des supports utilisés, les enseignants cherchent-ils à transmettre des connaissances sur le climat et l'environnement à leurs élèves ?

Pour comprendre comment les actions, projets et cours portant sur le développement durable et le changement climatique sont abordés, il importe de revenir sur ces relations qui lient les personnes entre elles (équipe pédagogique, équipe administrative, collégiens, etc.), ainsi qu'avec la structure organisationnelle que constitue le collège. Ainsi, avant de présenter l'analyse des données issues des entretiens, nous aborderons une approche globale des établissements, inspirée de la sociologie des organisations. Puis, au travers des entretiens menés dans les quatre établissements, nous étudierons la manière dont se positionnent les différentes équipes pédagogiques et administratives prises individuellement au sein d'un établissement scolaire afin d'en faire ressortir les jeux d'acteurs et les logiques de fonctionnement propres à ces structures ainsi qu'aux personnes la composant après être revenus succinctement sur le fonctionnement des logiques organisationnelles de façon plus générale. Et enfin, pour terminer cette partie, nous proposerons une réflexion sur la nature des supports sur le climat et l'environnement disponibles aujourd'hui, qui contribuent à la circulation des messages sur les enjeux climatiques au sein de l'école. En effet, chaque projet, chaque dispositif, chaque cours portant sur l'environnement ou le climat, s'appuie sur un choix de documents que les enseignants sélectionnent par eux-mêmes, ou qui sont recommandés par le biais des médiateurs (bibliothécaires, animateurs de réseaux disciplinaires ou de portails de ressources), ou encore, qui sont sélectionnés ou produits par les élèves eux-mêmes. Après avoir proposé une analyse de l'offre éditoriale contemporaine sur le sujet du changement climatique et du développement durable, en mettant en avant ses lacunes et les *scenarii* privilégiés, nous présenterons une vue synthétique des supports effectivement retenus par les enseignants afin d'évaluer les critères de pertinence qui leur sont attribués.

### 5.1 Logiques organisationnelles

Pour comprendre comment les relations à l'intérieur d'un collège s'organisent, il importe de comprendre d'abord comment fonctionne une organisation scolaire et comprendre ensuite comment les enseignants y trouvent leur place. Nous allons tenter d'expliquer qu'un collège fonctionne comme un microcosme qui n'est pas dénué de contacts avec l'extérieur et d'impacts avec lui mais que ses règles de fonctionnement agissent de façon assez coercitive et contraignante sur les membres qui le composent même si ces derniers ne sont pas privés non plus de zones de liberté. Pour appuyer notre propos, nous aurons recours à différents apports de la sociologie des organisations qui définissent la manière dont les acteurs construisent et coordonnent des activités et aussi les interactions avec leur environnement sociétal.

#### 5.1.1 Place du collège au sein des autres organisations et de la société

La sociologie des organisations interroge la manière dont les structures organisationnelles maintiennent leur identité et leur fonctionnement malgré les tensions internes et externes qu'elles subissent au quotidien, de l'intérieur comme de l'extérieur. Elle étudie les liens entre la structure formelle et les relations sociales informelles au sein des structures organisationnelles. Elle interroge la manière dont les institutions résistent et adaptent leurs règles en gérant l'innovation afin de comprendre comment elles s'adaptent à leur environnement technique et social et aussi aux changements techniques et sociaux. L'établissement scolaire et notamment le collège est une structure cohérente saisie comme un système d'interactions entre acteurs sociaux internes (élèves, enseignants, administrateurs, Ministère, ...) et externes (politiques, parents, associations, médias, etc.). Ce système s'intéresse aux différents types de structures organisationnelles existants comme la gestion de pouvoir, d'autorité, de répartition des ressources, de négociation, etc., également aux liens sociaux et identitaires existants entre les individus, enfin aux

phénomènes culturels agissant à l'intérieur d'elle-même. Il s'agit, également, d'étudier la circulation de l'information et les outils de communication, enfin d'étudier les situations de conflit, de blocages ou au contraire les situations favorisant les échanges au sein de cette institution.

A partir de cette définition, nous allons voir qu'un établissement scolaire tel qu'un collège est à étudier comme une structure organisationnelle au sein de laquelle se jouent de multiples enjeux qui constituent à la fois la raison d'être de cette institution donc en sont des éléments intégrateurs et à la fois contribuent à la déstabiliser de l'intérieur au quotidien. Ces enjeux incluent les objectifs d'enseignement à atteindre, les appropriations aux nouveaux programmes et autres réformes du système, les contenus d'enseignement et les manières plus ou personnelles de mises en œuvre par les enseignants, les enjeux de travail en partenariat également en complémentarité toujours entre enseignants et surtout d'éducation, en termes de réussites des élèves. Ces enjeux incluent aussi des perspectives de carrières et de positionnement des enseignants sur leur discipline et plus largement au sein du collège enfin d'appropriation et d'adaptation à l'introduction de nouvelles pratiques technologiques, etc. impulsées (pratiques de l'ordinateur, de l'internet et plus généralement des technologies numériques) notamment par les élèves.

Les travaux de H. Fayol et d'E. Mayo apportent beaucoup à la compréhension des jeux d'acteurs au sein de la structure organisationnelle que représente le collège. En effet, leurs travaux respectifs, qui ont porté pour le premier sur la division du travail et la spécialisation des tâches, dans différents cas d'administration et plus particulièrement sur les procédés de gestion dans les entreprises mis en place apparaissant les mieux adaptés pour améliorer et optimiser l'administration<sup>17</sup> et pour le second avec l'école des relations humaines, sur l'affirmation contre le taylorisme qui prône la spécialisation des tâches par l'étude des postes (segmentation horizontale), la limitation du gaspillage de temps et de matière et la division verticale en séparant par la hiérarchie la réalisation des concepts, de l'exécution et du contrôle, le rôle essentiel du facteur humain et relationnel dans la détermination de la productivité quelle qu'elle soit. Les théories de H. Fayol et d'E. Mayo nous permettent de saisir l'importance de la complexité de l'organisation que constitue le collège en tant que système scolaire et de comprendre comment se mettent en place les relations des personnes qui y travaillent et comment elles s'articulent autour des différents enjeux présents. Leurs théories permettent de nous éclairer sur la situation actuelle dans nos établissements scolaires et d'essayer d'en dégager une vision pour notre analyse une visions assez complète et claire de la mission de chacun et de la façon qu'il a de la mener à bien. En effet, aujourd'hui nous en sommes arrivés à des cloisonnements des activités de chaque catégorie d'acteurs en fonction du poste qu'ils occupent et en même temps à une nécessité de communiquer et d'échanger beaucoup pour pouvoir réussir à travailler ensemble et à faire fonctionner la structure de façon cohérente suivant un élan commun.

L. Demailly reprend bien cette idée dans l'un de ses ouvrages que le collège doit remplir des finalités spécifiques pour maintenir son équilibre interne. Ces finalités doivent être « suffisamment cohérentes pour ne pas engendrer de contradictions insupportables à l'intérieur de la structure », « suffisamment légitimes aux yeux des enseignants dont elles confortent l'identité professionnelle » et « identifiables et admises socialement »<sup>18</sup>. Par exemple on note le besoin du soutien du chef d'établissement pour mener un projet quel qu'il soit (au niveau de l'autorisation à donner, de la confiance à accorder et du soutien financier à accorder également). Or, l'organisation rationnelle de l'établissement scolaire instituée est confrontée actuellement aux ambiguïtés de la mise en œuvre de la notion de politique éducative locale. Comment envisager l'intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) dans des programmes déjà institués et ayant une certaine logique ? Comment les enseignants parviennent-ils ou non et doivent-ils déontologiquement s'investir dans l'EEDD pour respecter le cadre de leurs missions ? Quels impacts l'arrivée de l'EEDD va-t-elle provoquer dans les établissements scolaires ?

## 5.1.2 Regard sur la structure collège et les contraintes qui s'imposent aux enseignants

### 5.1.2.1 Le collège : un système d'interactions entre acteurs

Dans notre cadre d'observation, nous consacrons un intérêt particulier aux stratégies et aux pratiques des acteurs, notamment les pratiques professionnelles<sup>19</sup> des enseignants et leurs pratiques de

<sup>17</sup> Les pratiques professionnelles des enseignants rentrent dans les idéaux-type de Max Weber. En ce sens, les pratiques des enseignants constituent des activités rationnelles en valeur et en finalité, affective et traditionnelle.

<sup>18</sup> DEMAILLY L., *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1991.

<sup>19</sup> Les pratiques professionnelles des enseignants rentrent dans les idéaux-type de Max Weber. En ce sens, les pratiques des enseignants constituent des activités rationnelles en valeur et en finalité, affective et traditionnelle.

l'enseignement. Ainsi, nous allons tenter de rendre compte que les organisations se structurent en fonction des objectifs que se fixent les équipes enseignantes et administratives et également le chef d'établissement et aussi des facteurs extérieurs contingents avec lesquels le système scolaire doit composer afin de trouver un équilibre dans son organisation et son fonctionnement interne<sup>20</sup>.

Professeur de français, Strasbourg : « *Cela reprend bien les envies de s'impliquer très personnelles et propres à chacun. Chacun accorde le temps qui lui semble nécessaire et dont il a disposition* ».

Professeur d'arts plastiques, Strasbourg : « *C'est la sensibilité à des questions environnementales et la connaissance des actions menées ailleurs ou déjà impulsées qui fait l'engagement et l'implication dans ces projets* ».

### 5.1.2.2 Cadre d'observation

La structure collège inclut dans son fonctionnement les influences de différentes structures (publiques/privées (collège, parents, interventions d'associations, etc.) et publiques/publiques (Inspection académique et collège, etc.)) ainsi que les relations interpersonnelles ou systèmes d'alliances existants entre personnes de structures différentes. Le collège n'est pas non plus indépendant et déconnecté des influences extérieures (conjoncture économique, modes de vie des parents des élèves, etc.).

La classe dans le collège a une autonomie relative au sens où elle suit une logique organisationnelle spécifique, inscrite au sein d'une structure elle-même particulière et incluse dans le reste de la société. Par exemple, la temporalité est différente avec l'extérieur de l'enceinte du collège (rythme de travail et calendrier scolaire notamment). Il y a une certaine régularité et routine au quotidien et pourtant la structure n'est pas figée et change, doit s'adapter aux impulsions extérieures qui ne manquent pas de se répercuter à l'intérieur sous des formes plus ou moins prévues, que ce soit les réformes, les motivations des enseignants, les comportements et autres motivations des élèves, les influences des parents, etc.

D'un point de vue global, le collège est un lieu intéressant et cohérent d'analyse d'émergence d'innovations sociales, un lieu pertinent d'observations des changements qui affectent le métier d'enseignants et également un lieu pertinent d'action et ce d'autant que son autonomie est partielle. Les volontés de changement se heurtent à l'organisation bureaucratique des pouvoirs : la question du changement dans le système scolaire ne relève pas tant d'un problème de rationalisation organisationnelle (rationalisation locale de la gestion des ressources humaines) que d'affrontements portant sur la « culture professionnelle » des enseignants et l'orientation sociopolitique et culturelle de l'enseignement. Par exemple, « le thème de l'EEDD apparaît dans certains établissements comme un moyen d'éduquer les enfants de milieux défavorisés » et il importe de relever que c'est par leurs centres d'intérêts, leurs manières de voir leur profession et d'expérimenter leurs pratiques que les enseignants développent une culture professionnelle et aussi un regard personnel sur leurs propres pratiques et aussi un regard sur celles des autres.

### 5.1.3 Modifications du rôle de l'enseignant et de sa culture professionnelle suivant les réformes successives. Poids des impulsions extérieures pour faire changer les choses

Les réformes successives<sup>21</sup> qui ont eu lieu au niveau de l'école ne sont pas restées sans impact sur les missions et les pratiques des enseignants : les cursus, les niveaux scolaires initiaux, l'âge et les expériences antérieures des nouveaux enseignants recrutés changent. Les diplômes terminaux sont remodifiés. D'après L. Demailly : « à partir des années 1970, on a observé des modifications du recrutement des élèves et de leurs enseignants : élévation de l'origine sociale, disparition de la référence à l'amour des enfants »<sup>22</sup>. On observe un certain cloisonnement identitaire des enseignants entre eux et dans leur discipline et aussi vis-à-vis de l'extérieur, également des obligations de se former et remettre à jour<sup>23</sup> continuellement leurs connaissances. Nous allons étudier comment certains enseignants se positionnent aujourd'hui dans un contexte de mise en place de projet EEDD et voir comment ce genre de projets constitue une opportunité de refaçonnage et d'adapter l'identité professionnelle des enseignants qui les initient ou y participent seulement.

<sup>20</sup> Voir les ouvrages d'Henri MINTZBERG et l'école de la contingence.

<sup>21</sup> ZAY D., *La formation des instituteurs*, Paris, Edition universitaire, 1988.

<sup>22</sup> DEMAILLY L., *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1991.

<sup>23</sup> ORIANNE J.-F., DRAELANTS H. et DONNAY J.-Y., « Les politiques de l'autocontrainte », *Education et sociétés*, 2008/2, n°22, p.127-143.

### 5.1.3.1 L'école comme facteur de reproduction de l'ordre social

De plus, même si l'école est perçue comme un système permettant de reproduire et maintenir l'ordre social au sens où l'entend P. Bourdieu, c'est-à-dire qu'il tend à reproduire de façon élitiste les mêmes dominations de classes sociales, il s'agit pour nous de mettre à distance ce fait afin de nous saisir le plus objectivement possible des systèmes de position des enseignants et autres personnes impliquées dans le système scolaire. Nous cherchons ainsi à appréhender la subjectivité des acteurs en étudiant leurs motifs, la cohérence de leurs actions et leur bonne foi, à analyser les enjeux qui sous-tendent leurs actions et à rendre compte des freins et des contraintes qu'ils rencontrent.

### 5.1.3.2 Le facteur de la classe d'âge pour comprendre les comportements

Au cours de nos entretiens, nous avons interrogé essentiellement des enseignants impliqués dans des actions ou projets EEDD, notamment. Il est ressorti au regard de leurs discours portant en matière de développement durable et de changement climatique, un poids non négligeable de la variable de l'âge et de la génération<sup>24</sup>.

En effet, même si l'âge des enseignants est très varié, marquant des débuts de carrière pour certains jusqu'à des carrières qui arrivent à leur terme dans les prochaines semaines pour d'autres, leur implication dans des projets environnementaux n'est pas la même. On note par exemple, que les personnes arrivant en fin de carrière, portent un regard plus global, à la fois plus motivé pour convaincre et faire passer des messages et inciter à de nouveaux comportements. Ils essaient de prendre le problème à bras le corps et d'être efficaces dans leurs actions, en conférant un sens important à celles-ci. C'est le cas de 5 enseignants, qui sont sensibles au développement durable et cherchent à diffuser ces messages à d'autres personnes de façon motivée et convaincante, de façon même assez prosélyte.

Une autre catégorie ressort, il s'agit des plus jeunes enseignants recrutés (qui ont autour de 27-33 ans). Ces derniers expriment une sensibilité à l'environnement et pensent que cela fait partie des priorités d'aujourd'hui. Ils vont essayer d'en parler dans leurs cours ou de s'inscrire dans un projet mais ils sont moins porteurs de sens que de volonté de sensibiliser mais cela est beaucoup plus modéré et superficiel que leurs aînés. Ils sont plus dans l'adaptation de modes de vie et de « modes » que dans l'aspect apparemment crucial et urgent d'agir pour préserver l'environnement comme le pensent les plus âgés. C'est le cas de 3 enseignants. Ils vont développer particulièrement des actions ou des projets EEDD pour développer la citoyenneté des jeunes, leur apprendre à avoir confiance en eux, leur faire découvrir la nature, changer les comportements (économies d'énergie, etc.) mais sans mise en contexte plus générale et plus globale. 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. Pour eux, « le collège est un bon endroit pour parler d'environnement ». Certains enseignants croient au mimétisme des comportements, ce qui constitue une manière de transmettre un message.

### 5.1.4 Pratiques professionnelles des enseignants : le défi du modèle managériel

Il importe de mettre en perspective la dimension stratégique de la pratique de l'enseignement, c'est-à-dire de montrer que les enseignants et les chefs d'établissement ne sont pas des supports passifs de la mission qu'ils ont à remplir<sup>25</sup>. Les enseignants ont une marge de manœuvre entre les programmes qu'ils ont à faire passer et leurs contraintes d'horaires et de pratiques.

Professeur de physique-chimie, Valenciennes (Clément) : « *on ne voit pas beaucoup les élèves mais on peut parler de développement durable dans plusieurs parties de cours. On peut lancer des projets en prenant sur les heures de vie de classe et lancer des ateliers entre midi et deux* ».

Ces mêmes enseignants ont aussi une certaine marge de manœuvre dans les initiatives qu'ils peuvent porter (documentaliste autodidacte en informatique, possibilité de parler environnement en sport),

<sup>24</sup> ZAY D., *La formation des instituteurs*, Paris, Edition universitaire, 1988.

<sup>25</sup> BARRERE A., « Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale », *Carrefours de l'éducation*, 2009/2, n°28, p. 199-214.

incluant des enjeux éthiques, politiques et culturels et amenant à générer de nouvelles zones d'incertitudes<sup>26</sup> entre les relations entre collègues comme avec la hiérarchie.

Les pratiques éducatives se jouent en partie sur un ensemble de dispositions déjà constituées de goûts, de ressources culturelles, de positions idéologiques, de valeurs, de rapports sociaux de sexe, de représentation de l'univers scolaire, de réussite sociale et aussi de réussite personnelle. Il faut également inclure leurs représentations, leur regard sur les médias, leur idéologie professionnelle, leur position à l'égard de leurs collègues, de la hiérarchie et des personnes extérieures à l'établissement.

Les enseignants sont pris dans leur quotidien et dans leurs programmes, ils perdent l'aspect critique sur les événements passés, les pratiques mises en œuvre et les orientations socioculturelles des projets et des enjeux du contenu des programmes.

Dans leurs pratiques professionnelles au quotidien avec ou sans projet environnemental, certains souhaitent :

- un meilleur partenariat entre l'équipe dirigeante et l'équipe pédagogique, avoir une meilleure reconnaissance au niveau de leur discipline car certaines sont perçues comme des « matières secondaires » : sport, arts plastiques, etc.,
- des projets fédérateurs entre enseignants qui créent des liens et ce encore plus sur le long terme,
- plus de relationnels entre eux, administration et élèves.

Professeur d'EPS, Strasbourg (Roger) : « *J'aimerais un travail en partenariat pour le développement durable, découverte de la nature et s'y sensibiliser en EPS, que ce soit relayé ensuite par la SVT, puis par le français pour faire des débats..., l'histoire-géo* ».

Au collège Clément de Valenciennes, par exemple, les actions menées reposent en effet sur le volontarisme de la petite communauté de pratiques qui s'est nouée autour d'un professeur de physique initiateur. C'est en grande partie le charisme de cette personnalité qui a créé le succès de ces projets (atelier science, conférences pour et par les élèves, travaux de mesure de pollution dans les environs du collège, questionnaires adressés aux habitants, restitutions diverses), qui sont difficilement compatibles avec la tentative de mettre en place un Agenda 21 scolaire, qui nécessite une gestion administrative lourde et une redéfinition des modes de travail. Il a fallu notamment une remise à plat des acquis et des ambitions de l'équipe ; un diagnostic a été effectué par un cabinet de conseil pour identifier ou renforcer les actions à poursuivre et pour élaborer un plan d'action ainsi que son évaluation. L'intention de l'équipe de direction en lançant un Agenda 21 scolaire était surtout de pérenniser les efforts de cet enseignant moteur, 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 managerielle 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, Valenciennes (Clément), 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 les réseaux de contacts informels.

### 5.1.5 Comment développer des initiatives dans les collèges ? Opportunités et freins

Nous avons interrogé les enseignants sur 3 grands ensembles de questions que l'on peut retrouver dans la grille d'entretien, en annexe : (1) leurs connaissances des actions existantes sur le développement durable et/ou le changement climatique dans la ville et au sein de leur établissement, (2) leur participation et leur implication dans des projets au sein de l'établissement et leur rôle, ainsi que leur regard sur la portée de ces actions, enfin (3) les supports d'information auxquels ils ont recours à l'intérieur de leurs cours, que ce soit au moment de la préparation des supports du cours que de la pratique de recherche d'information.

<sup>26</sup> CROZIER M., FRIEDBERG E., (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Essais, 2000.

Les projets lancés par des enseignants ont pour but de parvenir à transmettre de nouvelles connaissances par un biais novateur, non limité au cours mais ouvert sur le monde extérieur, afin de renforcer les apprentissages traditionnels et d'améliorer les chances d'une bonne intégration des messages. Ces projets peuvent être menés sous couvert d'un objectif avoué et ils peuvent inclure une part plus secrète que nous chercherons à décrypter.

La classe « nature » a été créée suite à une initiative d'enseignants, ce qui permet de lier des personnes entre elles autour d'un projet fédérateur et du moteur qu'est l'enseignant d'EPS. Ce sont des projets qu'il est possible de mener sur plusieurs années consécutives. C'est le cas de la classe « nature » ou une année sur deux comme les Trophées de l'environnement, ou des projets ponctuels (expositions, sorties découverte, séances cinéma-débat) ou encore d'approches thématiques à l'intérieur des cours (en EPS avec l'acrosport, en arts plastiques, etc.).

Les projets doivent être remis très souvent à jour, ils sont fortement personnalisés et sont révélateurs d'un groupe de collégiens « motivé » ou « porteur » et du sens des messages qu'ils veulent y donner. Ils reposent sur des piliers et quelques autres personnes motivées mais qui ne sont pas porteuses parce qu'elles sont sensibles aux questions de développement durable et elles ont besoin d'être convaincues de la réussite du projet.

Professeur documentaliste, Strasbourg (Charles) : « *Des panneaux ont été réalisés par les 6<sup>ème</sup> qu'ils ont ensuite expliqué aux adultes (jury). Objectif : élaborer des panneaux répondant à une problématique simple et y répondre de façon cohérente, maîtriser l'information, savoir la contextualiser et évaluer sa valeur scientifique, synthétiser le résultat de la recherche. (...) Le fait de mener des projets de façon complémentaire entre enseignants permet d'approcher le même sujet sous des manières différentes. (...) Les projets fonctionnent car il y a un travail en partenariat et une implication entre tous et un apport complémentaire des compétences* ».

On note une certaine opposition de conviction entre les enseignants qui pensent que l'EEDD ne peut pas être abordée en cours et qu'un manque très important de temps peut se faire sentir pour pouvoir l'aborder et mener des projets allant dans ce sens et ceux qui pensent que l'on peut greffer sans trop de difficultés le développement durable aux cours en abordant des thèmes qui s'y rapportent.

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, résultats pas obtenus). Il importe de comprendre pourquoi certaines initiatives fonctionnent et d'autres pas. D'abord il ressort une limite de temps (contraintes individuelles d'emplois du temps et aussi en complémentarité de celui des collègues), de formations sur le thème du développement durable et sur les moyens technologiques actuels pour se former et ainsi former les jeunes (documentaliste et l'informatique).

Un sentiment de lobbying sur le montage d'un projet et un manque de communication peut ressortir, parfois, entre enseignants de disciplines différentes sur ce qu'ils font au sein de leurs cours et au sein de leurs activités développement durable ou quotidiennes. De plus, les priorités pour l'EEDD sont très variables d'un enseignant à l'autre. En effet, certains critiquent le manque relatif d'investissement de leurs collègues et souhaiteraient voir s'impliquer davantage les autres. Une nuance est à apporter, ce ne sont pas ceux qui portent les projets qui dénoncent le manque de participation des autres enseignants car ils disent trouver du relais là où ils en cherchent (collègues du collège ou à l'extérieur : experts sur un thème particulier, écrivains invités, etc.), ce sont ceux qui y participent sans être porteurs, qui souhaiteraient être plus soutenus. La sensibilité croissante portée à l'environnement de manière générale aujourd'hui semble avoir eu une répercussion positive sur la notion de projet de classe plus que sur l'environnement. Enfin, il ressort un manque de moyens financiers puisque certains projets peuvent voir le jour grâce au soutien apporté par un supermarché.

Les enseignants semblent apprécier, en appui des apprentissages classiques en cours, la présence d'expériences spécifiques y compris par la délégation à des intervenants perçus comme plus compétents, la réalisation du projet. Il semble que l'apprentissage par échanges interactifs et réflexifs entre enseignants et élèves prend de plus en plus d'importance sur les formes de transmission classique. Cela contribue à modifier un tant soit peu la forme scolaire. Cela inclut notamment l'introduction d'éléments de contractualisation (entre les collégiens, leur famille, les collectivités territoriales, les communautés culturelles, etc.). Il faut mettre beaucoup de bonne volonté.

Professeur d'histoire-géographie, Strasbourg (Roger) : « *L'Association A. est intervenue la semaine dernière car je trouve que c'est intéressant de faire intervenir des personnes de l'extérieur et faire des incises dans le programme prévu du cours* ».

Professeur classe relais, Strasbourg (Charles) : « *La mare a été créée par la classe relais sur initiative d'un collègue qui a été porteur et initiateur de créer un biotope. L'axe nature c'est (1) travailler la place de l'homme dans le monde et sa place et son impact sur la nature, (2) cela permet d'aborder la rudesse de la vie (morts suite à un hiver rude, etc.) cela remet en place les questionnements métaphysiques du rythme de la vie. Ces activités ont remis du lien entre certains enfants et leurs parents* ».

### 5.1.6 Entre traditions et innovation : vers une pédagogie interactive

L'importance consacrée à la réflexion pédagogique dans l'enseignement devient de plus en plus prépondérante aujourd'hui. Les enseignants sont soucieux de l'efficacité de leur activité d'enseignement et tentent de développer, à travers l'EEDD, de nouveaux outils ou de nouvelles approches dans le but de permettre d'apporter un nouveau souffle et de redonner de la hauteur à des enseignements ressentis comme routiniers et/ou inadaptés pour certains élèves, etc. En même temps, même s'ils gardent à l'esprit que la priorité est de réaliser leur programme, ils souhaiteraient pouvoir se consacrer au développement durable. Or, cela nécessite beaucoup de temps, de moyens et d'investissements. Certains déclarent donc ne pas pouvoir s'investir dans de tels projets, d'autres au contraire, trouvent le temps et se lancent dans des projets :

Professeur d'EPS, Strasbourg (Charles) : « *Des activités comme la « classe nature » qu'ils trouvent « stimulantes », « fun » pour les élèves, intéressantes en termes de pédagogie, riches en termes de motricité pour eux. C'est intéressant mais coûteux en termes d'organisation, de disponibilités, d'énergies et puis de financements, puisque c'est l'argent de la famille* ».

Professeur de physique-chimie, Valenciennes (Clément) : « *Par exemple, en 3<sup>ème</sup>, toute une partie du programme est consacrée à l'environnement (à la responsabilité humaine) et les élèves doivent faire des diaporamas et vont le présenter à tous les autres élèves de 3<sup>ème</sup>* ».

Alors qu'un des premiers principes de l'enseignement national est sa qualité dépolitisée, parler du développement durable réintroduit une part du politique. Cependant, les enseignants qui se lancent dans des actions ou projets environnementaux tentent d'argumenter « leur utilité sociale » et de développer des savoirs autres, socialement efficaces, moins routiniers, etc.

Professeur d'histoire-géographie, Strasbourg (Charles) : « *Parler de l'environnement comme asséner les bons conseils peut être contre-productif. Il faut échanger, parler et puis ensuite agir pour donner l'exemple. Il ne faut pas en parler à toutes les sauces car on va en faire un concept creux (...) De plus, entre choix économique et choix environnemental, il faut encore impulser en faveur du développement durable car le train est plus cher que la voiture* ».

Dans cette situation de recherche d'ouverture et de dialogue, un certain immobilisme demeure dans le recrutement et dans une certaine mesure dans le « formatage » des personnes recrutées dans leur poste, leur quotidien organisationnel (pratiques d'enseignement au sein du collège et rapport aux contenus des enseignements ou des programmes), logiques hiérarchiques, différences de statuts, etc.

Professeur documentaliste, Valenciennes (Clément) : « *On peut aider les enfants à faire des recherches mais vous savez, moi je suis de formation littéraire et les enfants ont besoin de pratiquer, de voir et de comprendre les choses (du concret), donc les sciences physiques... s'y prêtent plus que celles du français, etc. Moi, je viens du littéraire donc je ne peux les orienter que de façon indirecte. Je les oriente vers les sites tels que l'ADEME, etc. mais ils ont besoin de voir les choses* ».

Professeur de SVT, Strasbourg (Roger) : « *Ce projet a été mené sur les heures de vie de classe sur toute l'année car les heures de vie de classe sont destinées aussi à régler les problèmes dans la classe* ».

Des enseignants mènent des projets mais souvent en se servant de supports non traditionnels et non liés aux valeurs et aux références académiques (objets divers, supports non associés au monde scolaire : vêtements, mur d'expression, etc.). Le projet « sans cahier » n'a donc pas la même légitimité que les disciplines qui possèdent cet appui matériel traditionnel. Parfois les doutes sont présents dans le discours des enseignants, face à ces tentatives de modifier ou faire évoluer le système scolaire :

Professeur d'histoire-géographie, Strasbourg (Charles) : « *Je me demande souvent ce qu'on laisse comme traces* ».

Professeur de SVT, Strasbourg (Roger) : « *Commencer à parler de l'environnement à l'école primaire, c'est de l'endoctrinement, au collège, c'est tôt encore mais au lycée, oui. Au collège, c'est du « réflexe »* ».

Et pourtant, des expérimentations pédagogiques et des innovations se mettent en place afin de répondre aux nouveaux programmes, et d'envisager notamment l'élève lui-même en tant qu'acteur. Cette idée d'esprit critique à développer chez l'élève, mentionnée dans les textes officiels sur l'EEDD, semble pour certains enseignants une approche nécessaire pour aborder un sujet socio-scientifique complexe tel que l'environnement et le changement climatique. Dans l'espace-temps de la classe, si le modèle traditionnel de la communication 'unidirectionnelle', qui part du professeur pour aller vers l'élève, reste prédominant, 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 (Roger) : « *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 au collège Clément à Valenciennes, et coordonné par les professeurs de SVT, Technologie, et Chimie-Physique, 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 (Clément) : « *Le moulin ? [projet d'année sur l'énergie, sciences intégrées, 5<sup>ème</sup>], 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 de communication (dirigistes et interactifs) 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 du collège Thomas, qui souhaitait corriger l'influence des médias sur la façon dont les élèves formulent leurs questionnements :

Professeur d'Histoire-géographie, Villeneuve d'Ascq (Thomas) : « *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 dans les établissements sont avant tout de sensibiliser aux problèmes environnementaux, de faire prendre conscience d'une nécessité d'agir ou de réfléchir, de motiver les élèves en difficulté autour d'un projet, de développer une pensée critique et des valeurs citoyennes. 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. 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 Clément 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, Valenciennes (Clément) : *« 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, Valenciennes (Clément) : *« 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 anxigène non plus ».*

Les pratiques des enseignants, aussi diverses soient-elles, que ce soit en général ou plus spécifiquement en matière d'EEDD, font ressortir une certaine liberté d'action dont ils ont conscience et qu'ils apprécient d'une certaine manière car cela leur permet de s'échapper quelque peu des contraintes de l'organisation du collège et des limites d'une pédagogie traditionnelle. De même, les enseignants montrent aussi qu'ils sont en demande d'une reconnaissance officielle dans leurs actions et qu'ils ont besoin d'un soutien réglementaire, notamment, afin de pouvoir accorder une certaine légitimité à leurs actions et la revendiquer. En même temps, si la création de nouvelles formes de communication et de transmission des savoirs au sein de l'école participe à une tentative de trouver des approches pédagogiques adaptées pour aborder la complexité des enjeux environnementaux et climatiques, la prise de parole par l'élève peut parfois, paradoxalement prendre les allures d'un endoctrinement.

Les disciplines des enseignants ne sont pas reconnues de la même manière dans les différents établissements ni par leurs collègues d'autres disciplines. En effet, certaines disciplines sont davantage reconnues comme légitimes comme les sciences dites « dures » dans le Nord, ce qui est ensuite repris et confirmé par leurs collègues de chaque établissement alors qu'en Alsace, ce sont les sciences de la vie et de la Terre et le français, l'EPS, etc. qui vont plutôt être reconnus légitimes, ce qui est également renforcé par les autres enseignants. Chaque établissement, finalement, en fonction des dynamiques environnementales en place et du sens donné aux actions et à leur motivation sous-jacente, exprime une finalité et un sens aux actions environnementales communément admis.

Les messages des enseignants oscillent entre volonté de sensibiliser aux questions d'EEDD à pousser à faire changer de comportements par des prises de conscience fortes, en passant par une recherche de responsabilisation et de compréhension des phénomènes afin de tenter de faire des collégiens de futurs adultes acteurs de leur vie et maîtres de leurs actes.

## **5.2 Quels dispositifs et quels supports sur le climat : entre offre éditoriale et choix pédagogique**

Si les enseignants disposent donc d'une certaine liberté d'action pour mettre en place des projets environnementaux, malgré les contraintes et obstacles que nous venons d'analyser, la mise en place effective des actions ou des cours portant sur le climat et l'environnement demande un investissement et un engagement, notamment dans la construction et le partage des messages considérés comme pertinents. Les enseignants sont donc demandeurs de supports auxquels ils peuvent adhérer et dont les contenus et discours leur semblent acceptables, sur le plan idéologique autant que scientifique. La plupart des actions que nous avons observées s'appuient sur des supports variés, que ce soit des articles de périodique, des sites web, des manuels scolaires, des films documentaires, ou comme il a été dit, des supports moins traditionnels (costumes, objets, œuvres d'art). Le choix du support, qu'il s'agisse de supports à analyser ou à créer, est décisif car il contribue à orienter le regard de l'élève sur les questions environnementales, et il sert de point d'appui pour des activités variées, y compris des activités d'expression par lesquelles l'élève prend position ou exprime ses idées (newsletter, blog, site web du collège, etc.). Pourtant, le document tout seul ne permet pas de forger cet esprit critique et raisonné préconisé par les textes officiels. Des problèmes de lisibilité des documents sont souvent pointés par les enseignants que nous avons interrogés. Et pourtant, l'offre éditoriale sur le développement durable et le changement climatique est conséquente. Comment la caractériser ?

### **5.2.1 L'offre des ressources au sein de l'école : manuels scolaires et presse périodique**

Parmi les ressources éducatives couramment exploitées ou consultables au sein du collège sont le manuel scolaire d'un côté, et les ressources documentaires disponibles au CDI, de l'autre. Le manuel scolaire, reflet des programmes scolaires, reste le garant du lien entre l'institution scolaire et les contenus d'enseignement officiellement validés par le Ministère de l'Education. Si l'utilisation effective du manuel scolaire (ainsi que la conformité entre les enseignements et les programmes) dépend en grande partie de la volonté des enseignants et des équipes, ainsi que des styles d'enseignement individuels et d'autres facteurs socio-institutionnels, le manuel reste malgré tout un indicateur précieux de l'intégration potentielle des savoirs sur le climat et le développement durable à l'école, et de la façon dont les instances de l'Education nationale préconisent l'intégration d'un complexe de savoirs comportant non seulement une dimension cognitive mais aussi une dimension socio-politique. Nous nous sommes penchées sur un ensemble de manuels scolaires récents (niveaux 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>) de quatre disciplines (Sciences et vie de la Terre, Histoire-Géographie, Education civique et Physique-Chimie), choisies en fonction de la présence des questions sur le climat et le développement durable dans les programmes scolaires ou bien dans les thèmes de convergence ou le socle commun.

Les manuels choisis correspondent aux programmes récents (de 2006 et 2007 pour l'Education civique, SVT, et Physique-Chimie, et pour des raisons de disponibilité, le programme de 2005 pour l'Histoire-Géographie). Si ce choix centré sur les manuels actuellement en vigueur n'a pas permis pas de tracer l'évolution du discours didactique sur le développement durable, celui-ci a fourni un point de départ pour comprendre de façon synchronique la présence et le traitement des thèmes en lien avec le climat, et notamment, de comprendre en quoi le manuel scolaire traduit les directives institutionnelles récentes et notamment, celles qui invitent le corps enseignant à faire évoluer les modes de transmission des savoirs scientifiques en privilégiant la transversalité et l'interdisciplinarité. Au-delà de la présence/absence du thème du réchauffement climatique dans les manuels, nous avons souhaité également étudier la façon dont se structurent les savoirs sur le climat par rapport aux notions clé à aborder dans les programmes.

A la différence du regard synchronique porté sur les manuels, nous avons également choisi d'effectuer une étude diachronique, en sélectionnant un corpus d'articles de trois périodiques de vulgarisation ou de culture générale qui font souvent partie des acquisitions dans les CDI de collège, à savoir, deux périodiques jeunesse: *Géo Ado*, *Sciences et Vie Junior*, et un périodique à plus large destination, *Ca m'intéresse*. L'objectif de cette étude était d'effectuer un balayage de la fréquence de publication de dossiers ou d'articles portant sur le réchauffement climatique, sur une période de dix ans (2000 – 2010), en croisant les dates de parution des articles avec les grands événements d'actualité (politique, météorologique), souvent très médiatisés eux-mêmes, et qui ont pu servir de 'déclencheur' des activités de sensibilisation en direction du grand public. En même temps, nous avons cherché à mettre en avant les liens entre la nature de cette couverture (thèmes privilégiés, longueur des articles) et la politique éditoriale de chaque revue.

*A priori* tout semble opposer ces deux séries de corpus – le manuel scolaire et le périodique de vulgarisation scientifique - malgré leur co-présence dans l'univers de l'école. Le manuel scolaire, support didactique qui constitue le pendant des programmes fixés au niveau national, est en effet peu caractérisable par la recherche de liens entre phénomènes scientifiques et événements socio-politiques, tandis que les périodiques jeunesse et grand public que l'élève peut retrouver au CDI sont représentatifs d'un discours de vulgarisation en prises avec l'actualité. Et pourtant, le manuel en tant que produit éditorial, en tant que reflet des programmes éducatifs décidés en fonction des priorités données à certains sujets, s'inscrit forcément dans un contexte socio-politique et historique ; les orientations du manuel évoluent en fonction du cadrage institutionnel et sont de manière implicite ou discrète en prises avec les sujets de controverse et de débat qui définissent l'espace public. Quelles ressemblances, quelles complémentarités voit-on entre ces types de documents ? Comment interpréter les effets de mimesis par lesquels le manuel 'imite' parfois la mise en page du périodique ou le cite ? Si le périodique joue un rôle de socialisation des savoirs importante autour des sujets de controverse scientifique, en quoi le discours didactique peut-il également répondre aux nouvelles ambitions des programmes interdisciplinaires préconisés par le socle commun de compétences pour créer un esprit de citoyenneté chez le jeune ?

### 5.2.2 Entre vulgarisation et fiction: documentaires jeunesse, sites web, émissions télévisuelles et films ou romans de fiction

Cinq autres familles de supports choisies pour compléter ce tour d'horizon des documents sur le climat nous font sortir du seul cadre des ressources documentaires de l'école : le documentaire jeunesse, le site web, l'émission télévisuelle, le roman de science-fiction, et le film de fiction. Pour le documentaire jeunesse, le site web, le roman et l'émission, il s'agit de supports qui peuvent pénétrer à l'intérieur de l'école par le biais des acquisitions du CDI ou par les travaux de recherche documentaire effectués par des élèves sur Internet. Pour les romans et films de fiction sur le climat, tout comme les émissions télévisuelles et Internet il s'agit d'un support que le jeune rencontre dans son quotidien, dans un contexte informel, en famille ou entre amis, pairs, ou membres d'une fratrie. Nous partons de l'hypothèse que les contextes formels et informels (scolaires et extra-scolaires) influent chacun sur la perception par les jeunes des enjeux climatiques, et qu'il ne faut donc pas négliger la construction de représentations en dehors du seul cadre éducatif. Comme nous le verrons plus loin, l'imaginaire du climat présent dans les films de fiction et les émissions télévisuelles est effectivement très prégnant dans le discours des jeunes et peut parfois faire obstacle à l'appropriation des informations scientifiques.

On peut distinguer le documentaire papier ou le film et le roman du manuel par la recherche d'une cohérence d'ensemble qui fait contraste au traitement souvent parcellaire, fragmentaire, du thème, ou de l'article de périodique qui est souvent d'étendue restreinte. Cette recherche de cohérence et d'une couverture ample et complète du sujet au sein des documentaires, des sites, et des films, permet de poser la question de la structuration et de l'architecture des savoirs sur un sujet aux contours difficiles à dessiner. Nous avons constitué un corpus d'une dizaine de documentaires jeunesse sur le climat et l'environnement en tentant de sélectionner des ouvrages aux orientations éditoriales et discursives contrastantes : du plus neutre au plus 'engagé' politiquement ; plus ou moins centré sur le réchauffement du climat par rapport aux autres points de focale comme l'environnement ou la météorologie ; avec des divergences significatives de style et de structuration ; et avec des auteurs aux profils différents (journaliste, homme politique, éducateur). Parmi les autres critères de sélection, nous avons cherché à prendre en compte des réseaux variés de médiation et de reconnaissance autour des ouvrages, en sélectionnant des ouvrages recommandés par le réseau SCEREN, des ouvrages médiatisés au niveau international (tels que le documentaire d'Al Gore) ou ayant reçu des récompenses lors de jurys (prix jeunesse du Festival du Livre et de la presse d'écologie, Prix 'Main à la Pâte' sous l'égide de l'Académie des Sciences). Ce corpus quoique restreint peut donc être considéré comme représentatif de la production éditoriale récente sur le climat et le développement durable<sup>27</sup>.

Nous avons également choisi d'interroger un corpus de sites web français représentatifs de la communication sur le climat en direction des jeunes, par la densité des informations et par la présence de

<sup>27</sup> Le corpus de documentaires, par ordre chronologique de la première date de parution : Laura Howell, *Le temps et les changements climatiques*. Editions Usborne 2009 [2003] ; Shelley Tanaka, *Le changement climatique*. Actes sud Junior 2009 [2006] ; Catherine Stern, *Le développement durable à petits pas*. Actes Sud Junior 2006 ; J.-M. Billioud, *Dokéo Protéger la Terre*. Nathan 2006 ; Bruno Goldmann, *Ca Chauffe pour la terre : changements climatiques et développement durable*. Hatier 2007 ; Al Gore, *Une vérité qui dérange : le réchauffement du climat expliqué aux enfants*. Editions de la Martinière Jeunesse 2008 [2007] ; John Woodward, *Les changements climatiques*. Gallimard Jeunesse : Yeux de la Découverte 2008 ; Jean-Marc Jancovici, *Le changement climatique expliqué à ma fille*. Seuil 2009 ; Jean-Baptiste de Panafieu, *L'environnement. Un parcours en 60 étapes*. Gallimard Jeunesse 2009.

familles de liens similaires vers d'autres sites ou informations. L'accent, dans l'analyse, a été mis sur les éléments visuels de la communication, ainsi que sur la hiérarchisation et la scénarisation des informations selon les objectifs pédagogiques ou ludiques des concepteurs<sup>28</sup>.

Les supports audio visuels étudiés comprennent en particulier un corpus de quatre émissions ou films documentaires sur le climat diffusés à la télévision: *Home* (2009), *Supersciences : la fonte des glaces* (2007), *C'est pas sorcier: l'histoire du climat* (2006), *Pour quelques degrés de plus* (2007), ainsi qu'un corpus important de romans et de films de science-fiction.

### 5.2.3 Mises en forme des documents pour les jeunes : entre logiques épistémiques et logiques communicationnelles

Nous avons privilégié une approche communicationnelle au document, en nous appuyant sur les outils analytiques de la sémiotique, la sémio-pragmatique, et l'analyse des contenus. Nos objectifs étaient de trois ordres : (1) comparer le discours des manuels à ceux des documentaires « jeunesse » ; (2) tracer la fréquence des dossiers sur le climat dans trois périodiques ; (3) analyser la scénarisation des informations sur le climat dans des sites web, romans, émissions et films pour jeunes. Trois points de comparaison ont émergé au cours de l'analyse, que nous mettrons en avant ici : la question de la place accordée à la dimension socio-politique du réchauffement climatique ; les modalités de structuration des savoirs ; et le « rôle » attribué au jeune dans les documents sur le climat.

#### 5.2.3.1 Savoirs scientifiques, contexte socio-politique : quels liens ?

L'étude des manuels scolaires a permis de confirmer qu'en général, peu d'importance semble être accordée au contexte socio-politique des savoirs sur le climat et ce, à la différence des articles ou dossiers dans les périodiques 'jeunesse', qui non seulement sont publiés « en réplique » à des événements d'actualité, mais mettent souvent en avant le rôle des acteurs politiques et du contexte politique et institutionnel de la recherche scientifique. Cette différence n'a rien de surprenant et s'explique en partie par la difficulté de créer des représentations complexes des enjeux de l'environnement au sein des manuels, dont la rédaction reste tributaire des logiques disciplinaires et de la progression de l'enseignement prévue dans les programmes. Il faut dire que les compétences transversales, y compris celles associées aux 'littératies' scientifique et informationnelle et qui permettent de développer chez l'élève une prise de recul par rapport aux liens entre savoirs scientifiques et décisions politiques, restent difficiles à introduire à l'enseignement au collège ; est privilégiée dans les manuels une vision qu'on peut qualifier à la fois de 'positiviste' et de 'réaliste' de la démarche scientifique, c'est-à-dire la vision de la Science en tant que force de progrès, et rarement en tant que réseaux d'acteurs, d'intérêts, et d'institutions<sup>29</sup>. En général le manuel scolaire présente de façon relativement marginale et parcellaire les connaissances sur le changement climatique et/ou le développement durable, qui sont confinées par exemple à des exercices de réflexion en fin de leçon, ou à quelques images évocatrices de la 'splendeur' de la Terre et de la Nature (photographies de la Terre, Physique 5<sup>ème</sup>). A l'intérieur des leçons elles-mêmes, les savoirs sur l'environnement et le réchauffement climatique se trouvent 'décomposés' en unités non liées entre elles : nous trouvons ainsi dans les manuels étudiés des amorces d'une présentation des conséquences de la pollution sur la respiration (SVT 5<sup>ème</sup>), quelques images de la déforestation (Histoire-Géo 5<sup>ème</sup>) ; la présentation de la pollution des océans dans une leçon sur les solvants (Physique 5<sup>ème</sup>) ; la procédure de purification de l'eau (Physique 5<sup>ème</sup>) ; la notion de catastrophe naturelle (Education civique 5<sup>ème</sup>). Ces références restent le plus souvent abstraites, décontextualisées despace-temps et des décisions institutionnelles qui servent à expliquer voire à relativiser leur portée. En revanche, une forte coïncidence existe entre la chronologie des événements socio-politiques et météorologiques qui jalonnent la période 2000-2010 (sommets internationaux, signature des conventions, rapports GIEC, tempêtes, inondations explorations, etc.) et la couverture du sujet dans les trois périodiques étudiés.

<sup>28</sup> Mtaterre et Faisons vite ça chauffe de l'ADEME, <http://www.mtaterre.fr/>; [www.faisonsvite.fr](http://www.faisonsvite.fr) ; Défi pour la terre de la fondation Nicolas Hulot, <http://www.defipourlaterre.org/> ; Change de le commission européenne L'école agit de l'Education nationale, <http://www.lecoleagit.fr/>; Change et Les jeunes européens et l'environnement de la commission européenne, [http://ec.europa.eu/environment/climat/campaign/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/environment/climat/campaign/index_fr.htm), [http://ec.europa.eu/environment/youth/index\\_fr.html](http://ec.europa.eu/environment/youth/index_fr.html); Eco Agents de l'European Environment Agency, <http://ecoagents.eea.europa.eu>

<sup>29</sup> Les manuels étudiés offrent quelques profils des grands savants scientifiques ; ce 'panthéon' des héros de la Science est typique de la vision positiviste du travail scientifique considéré comme une série d'exploits intellectuels.

En même temps ce contraste peut être nuancé, et notamment en considérant comparativement la ligne éditoriale des périodiques et des manuels. Si *Science et Vie Junior* continue depuis 2004 à poursuivre une politique assez militante et volontariste de la couverture du sujet du climat, *Ca m'intéresse* offre une vision plus problématisée et contextualisée de la recherche, le débat et l'expertise scientifique que les deux autres périodiques étudiés. De même, d'après notre étude menée sur les manuels de SVT 5e, les éditions Magnard semblent donner plus de place que Didier à une forme (quoiqu'atténuée) de contextualisation des savoirs sur le développement durable, à travers l'introduction de données très récentes (par exemple mesures de pollution en région parisienne), des rubriques telles que « Sciences mag », et l'emploi régulier d'un lexique des mots clés associés au développement durable. De la même manière, pour son manuel de Physique-Chimie de 2006, les éditions Nathan, par le choix de rubriques complémentaires aux leçons, telles que « Sciences en construction » ou « Sciences au quotidien » tentent de présenter la Science comme une entreprise dans sa temporalité, et d'offrir au jeune par le biais de 'fiches métiers' (ex. le métier de météorologiste, Nathan Physique-Chimie 5<sup>ème</sup>) l'occasion de se projeter en tant qu'acteur potentiel dans le processus de construction des connaissances. Cet effort reste malgré tout encore assez modeste, et parfois même paradoxal, puisque nous retrouvons des exemples de rubriques, notamment dans la maquette du manuel Nathan Physique 5<sup>ème</sup> qui tout en imitant consciemment l'aspect graphique du périodique afin de connoter le discours 'familier' et engageant que le jeune peut associer à l'univers des revues de vulgarisation, offre une 'naturalisation' inquiétante des effets du réchauffement climatique.

A la différence de cette approche qui banalise les problèmes climatiques, les films et romans de science-fiction cherchent à représenter la causalité et la responsabilité des acteurs sociaux et politiques. Les récits de fiction se caractérisent effectivement par une vision globale des phénomènes et des réseaux socio-institutionnels, avec une création de rôles qui offre un panorama social 'complet' afin de faire avancer l'intrigue à travers des antagonismes et des empathies entre personnages contrastants (on y retrouve donc victimes, entrepreneurs, ingénieurs et techniciens, scientifiques, gens ordinaires, politiques). Ces fictions mettent souvent en avant une opposition entre une vision 'providentialiste' du changement climatique, qui déresponsabilise l'homme (car c'est le destin, ou Dieu décide de tout) et une vision de la responsabilité de l'homme. Cependant en règle générale c'est une vision sombre et dystopique qui domine dans les fictions sur le climat, ce qui, comme nous le verrons plus loin dans l'analyse, a un impact certain sur les jeunes lecteurs/spectateurs et contribue parfois à une conclusion sur l'inutilité de l'action de l'homme.

### **5.2.3.2 Le climat entre mise en récit et scénario « problème – solution » : quel fil conducteur pour structurer les connaissances socio-scientifiques sur le climat et le développement durable ?**

La façon dont les savoirs sur le climat sont reliés au contexte socio politique se mesure non seulement par un souci de représenter la démarche scientifique dans sa complexité et de faire référence au quotidien et à l'actualité, mais également par le souci donné à la structuration d'ensemble des informations. D'un point de vue éditorial, mais aussi cognitif, les critères de structuration des informations doivent faciliter l'expérience de lecture ou de navigation par les jeunes, en simplifiant au maximum les différentes activités possibles de réception : la découverte, le feuilletage, ou la recherche ciblée. En même temps, l'architecture d'ensemble des informations fournit des repères épistémiques qui influent sur la manière dont le jeune mettra en mémoire les différents aspects du sujet, et les liens entre eux. Le défi éditorial est donc de taille, car des confusions peuvent être créées, chez le jeune lecteur, par la concurrence des micro-structures au sein d'un même document ou site.

Ainsi, dans les documentaires jeunesse étudiés, on retrouve souvent une entrée en matière « historique » (l'évolution de la terre ; les processus de formation des bio carburants sur la longue durée ; le processus de l'industrialisation) intégrée dans une macro-structure dichotomique qui divise la question du climat en une série de « problèmes » suivis des « solutions ». Cette structure binaire récurrente caractérise la grande majorité de dossiers sur le climat dans les périodiques, mais aussi les ouvrages documentaires, les films ou émissions documentaires télévisuels et les sites web. Une telle dichotomisation a tendance à superposer une vision trop 'facile' des enjeux, notamment politiques ou humains, du changement climatique en proposant une trajectoire 'inéluçtable' vers les solutions techniques ou technologiques<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Yves Jeanneret met en avant cette dichotomisation dans le discours de vulgarisation sur le développement durable, et le problème cognitif posé par un tel schéma simplificateur : The Epistemic Jumble of Sustainable Development. In B. Schiele et B. Trench, dir., *Science Communication in Social Contexts*, Dordrecht, Springer, 2008, p. 243-258.

Dans les sites web jeunesse étudiés, cette binarité se matérialise parfois par la mise en opposition entre rubriques « changement climatique » et « développement durable » sans que la nature du contraste entre ces deux notions soit explicitée ; on reste sur une idée connotée, mais sans justification, de « problème » et de « remède ».

Dans les émissions documentaires télévisuelles ou films documentaires diffusés à la télévision on retrouve des ambiances catastrophistes similaires aux récits de fiction, à travers les choix d'images, du vocabulaire, de l'imagerie scientifique, et de la musique, qui correspondent à une recherche d'effets dramatiques et émotifs avec notamment des jeux d'oppositions dramatisants (déforestation tragique vs consommation inutile), et des scènes où le réchauffement climatique est montré comme une catastrophe imminente avec les risques qui s'intensifient. Les images de danger et de catastrophe montrées à l'écran restent parfois non expliquées, ce qui rend en effet difficile la distinction entre réalité et fiction. Entre images d'archives, de projection et de fiction, le documentaire (comme *Home*) crée parfois des ambiguïtés, créant donc le risque de confusions entre hypothèses et preuves. Cependant, à la différence du discours de fiction, le documentaire télévisuel propose souvent des comportements et modes de vie 'vertueux' et s'appuie de façon symbolique sur la valeur du travail scientifique en tant que remède.

Quelques rares tentatives de dépasser cette dualité, entre la catastrophe et sa solution, se remarquent dans les documentaires jeunesse, à travers des sommaires ou des schémas visuels qui mettent en rapport les phénomènes, les acteurs, les contextes. Et pourtant, les schématisations ou cartographies utilisées pour représenter les notions telles qu' « environnement » ou « développement durable » dans leur complexité restent quand même difficilement accessibles au jeune, d'autant plus que les initiatives éditoriales sont ponctuelles et ne servent pas forcément à ancrer les savoirs dans une forme visuelle consensuelle. D'ailleurs la communication envers les jeunes sur le web (comme dans les numéros de périodiques depuis 2008) met parfois la priorité non pas sur la communication des savoirs mais sur celle des 'bons gestes environnementaux' dans l'idée d'impliquer d'emblée le jeune dans une énonciation plus ludique et interactive. L'inconvénient de cette approche – même si elle a été décidée après avoir consulté un public-test des jeunes comme c'était le cas pour Mtaterre de l'ADEME -- est qu'elle construit une hiérarchisation qui a tendance à centrer l'information sur la motivation du jeune et donc sur l'idée de sa responsabilité voire sa propre culpabilité vis-à-vis des problèmes du climat. Cette incitation à l'action, avec ses effets de lecture potentiellement paradoxaux, doit-elle être privilégiée afin de ne pas 'alourdir' la communication de contenus scientifiques qui risquent de rebuter le jeune ? Comment mieux mettre en parallèle les deux familles d'informations, celle des « problèmes », celle des « solutions » à la fois techniques, politiques et humaines, sans tomber dans la caricature et l'idéologie (anti-capitaliste, anti-occidentale) ? Autant d'interrogations qui ont été suscitées par ce travail d'analyse, qui a permis de mettre en avant les difficultés de la communication en direction des jeunes ainsi que la prégnance des hiérarchisations construites entre notions clé telles que « développement durable » et « changement climatique ».

### 5.2.3.3. Héros, citoyen, ou écolo en colère ? Quel « jeune » face au climat ?

Si la structuration des informations contribue à définir la place potentielle du jeune lecteur-internaute en tant qu'acteur, les caractéristiques énonciatives des documents étudiés permettent également de percevoir la façon dont les concepteurs construisent une idée de l'investissement potentiel du jeune par rapport aux problèmes du climat. Il n'est pas surprenant par exemple de retrouver, dans un manuel de Physique-Chimie (Nathan, 5e 2006 : rubrique « Exercices », sous-rubrique « Je protège ma planète, pour un développement durable ») que le rôle de « passeur » d'informations ait été attribué à l'élève-énonciataire qui, sensibilisé aux problèmes de l'environnement, travaille à son tour à sensibiliser ses camarades ou son entourage. Le rôle pédagogique du manuel (et de l'École) est ainsi projeté sur l'élève dans une série de dessins -- imitant le style visuel des BD -- qui semblent témoigner de l'ambition de faire du bon élève non seulement un modèle de comportement social et citoyen mais aussi l'exemple de la reproduction sociale des valeurs de partage et d'entraide représentées comme corollaires des « enseignements reçus » avec succès. Il s'agit ici de l'École républicaine qui vante les mérites de son système, en se servant du développement durable comme un exemple des applications d'une éducation réussie. Les documentaires 'jeunesse' offrent une image plus variée du jeune, à qui auteurs et concepteurs attribuent tantôt le rôle d'apprenant 'difficile' qui doute, qui met en question, et qui interroge l'expert ou son représentant, l'énonciateur-médiateur (schéma d'énonciation typique de la vulgarisation scientifique), tantôt le rôle de 'justicier' chargé (enrôlé ?) de corriger les erreurs de ses parents et aïeuls, ces 'consommateurs inconscients et égoïstes' (Catherine Stern, *Le développement durable à petits pas*, Actes Sud junior 2006), tantôt le rôle de « super héros » réparateur de tous les maux de la Terre. Cette variabilité dans l'image véhiculée du jeune récepteur des informations semble traduire une certaine gêne de la part des concepteurs et auteurs des documents, qui se voient contraints d'attribuer un rôle actif et intéressé à son public cible, selon les principes d'une communication efficace, mais qui en même temps semblent hésiter sur la bonne formule pour faire agir le jeune et le faire prendre conscience des problèmes de l'environnement : à la lecture de ces documents, le jeune lecteur se verra-t-il véritablement concerné par la question du climat ? « Converti » à la cause écologique ? Sera-t-il en mesure de s'informer

de façon critique voire mettre en doute les éléments d'information auxquels il est exposé dans son quotidien ? L'implication 'virtuelle' du jeune en tant qu'acteur dans le document peut-elle donner une véritable impulsion au lecteur réel ? Eveiller la curiosité du jeune lecteur passe-t-il nécessairement par la construction d'une image de l'éco-citoyen en herbe qui agit au nom des générations futures ? A partir de ces questionnements, la suite du projet GICC - et notamment les entretiens avec les élèves - a tenté de mettre en évidence l'appropriation effective et l'impact réel de ces stratégies communicationnelles.

Ce travail sur le document et la communication scientifique a montré certaines des difficultés inhérentes dans la transposition des savoirs socio-scientifiques et leur inscription dans des documents qui visent à toucher et à intéresser son public. Si la variabilité des stratégies rédactionnelles et matérielles peut surprendre, elle révèle une tendance générale à privilégier une vision réductrice des phénomènes scientifiques, souvent divorcée des contextes socio-institutionnels et politiques, et structurée par une dualité rassurante qui pose, quelque peu mécaniquement, une solution simple à un problème complexe. Lors des observations et des entretiens au sein des quatre collèges sélectionnés pour l'étude, nous avons cherché à cerner l'impact de ces différents contrats de communication auprès des élèves, et leur contribution à la formation des représentations sur le climat.

### **5.3 Quels dispositifs et supports sont effectivement privilégiés par les équipes ? De la difficulté à identifier des supports adaptés et exploitables.**

Si les 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 SVT, 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, tri des déchets).

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 au collège Clément) 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. La recherche, création et circulation de documents sur le changement climatique et le développement durable méritent donc d'être analysée afin d'évaluer le poids donné à certains types de documents par les membres de chaque communauté éducative.

Les supports utilisés sont choisis en fonction de la nature des projets et des objectifs poursuivis. Nos observations et les entretiens avec l'équipe nous ont montré que les enseignants éprouvent des difficultés à trouver des ressources pertinentes, d'un niveau adapté à l'âge des élèves et aux objectifs qu'ils se sont fixés. A défaut de critères de choix bien définis, parfois les enseignants s'appuient sur la notoriété de certains films ou ouvrages. Le film documentaire *Home* est un exemple d'un support connu et médiatisé, devenu « incontournable ». Lors de la projection de ce film dans l'atelier hebdomadaire « développement durable » du collège Thomas, à Villeneuve d'Ascq, nous avons observé la difficulté des élèves de collège à suivre et à comprendre le vocabulaire, l'emploi des métaphores, le sens des images. Certains s'ennuyaient, d'autres avaient déjà visionné ce film chez eux et ne s'y intéressaient plus. Les professeurs animateurs de l'atelier (un professeur d'Histoire Géo, un professeur de mathématiques, un animateur extérieur, chercheur en physique à l'université située à 5 minutes à pied du collège) ont interrompu le film à plusieurs reprises pour tenter de lancer une discussion, d'approfondir ou d'explicitier ce qui leur semblait difficile à comprendre ou implicite, mais ils ont eu du mal à exploiter ce film, trop long pour le temps de l'atelier, et finalement trop abstrait pour les élèves de l'atelier provenant majoritairement des classes de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup>. Cette expérience, ainsi que les commentaires des enseignants sur leurs recherches de documents et sur les critères mobilisés (objectivité ; simplicité ; intérêt pour leurs élèves) nous ont permis de formuler l'hypothèse

que, autant que le choix du support, ce sont les pratiques autour du support pour aider à l'appropriation des contenus et au renforcement des connaissances et savoir-faire, qui caractérisent le support pédagogique. Le cadre communicationnel fait vivre le support et peut aider à la mise en mémoire de ses contenus. Il nous semble donc qu'une typologie des supports utilisés, par les usages prévus par les enseignants était plus pertinente qu'une typologie par la seule nature du média (support papier, audiovisuel, ou autres 'objets' ou supports muséaux) :

Objectif	Nature du support	Critères de sélection mis en avant par les enseignants
Création ou recherche de ressources pour les cours	Articles de presse, sites web, extraits de manuel, vidéos ou documents en langue étrangère (par exemple montrant l'action environnementale allemande), images 'choc' à projeter	Retenir les informations locales dans la presse locale, sur l'environnement connu par l'élève ; chercher un contrepois pour garantir la neutralité des propos ; recherche d'un support pouvant susciter un débat et prise de conscience
Supports en vue de projets disciplinaires ou transversaux, préparation de sorties, sensibilisation	Achat de documentaires pour le fonds du CDI ; constitution de dossiers documentaires (par le documentaliste) ; sites web présélectionnés ou en libre consultation au CDI ; projet d'un blog pour échanger avec les enfants d'un autre pays ; romans de science-fiction sur le climat, en vue de la visite d'un auteur ; des objets à construire par l'élève (robes ou œuvres d'art fabriquées par des objets de récupération ; maquettes de maisons isolées ; rideaux de cannettes pour dénoncer le gaspillage) ; agenda scolaire de l'Europe, avec ses idées d'activités ; chansons ; films ou émissions documentaires (« Le Bahut propre »), expositions muséales ; dessins dans le cadre d'un concours national	Pour les enseignants, il existe peu de documents réellement adaptés au niveau des élèves de collège ; recherche de supports de réflexion et d'activités à effectuer par les élèves ; critères d'interactivité, humour, mais danger du côté ludique au dépens des contenus scientifiques
Restitution par les élèves dans le cadre des projets	Affiches ; diaporamas (pour exposés) ; site web du collège alimenté par les élèves ; Newsletter du collège ; création d'un site web environnemental par les élèves d'un atelier ; utilisation d'un mur d'expression autour du collège ; composition de poésies ; conférences sur le changement climatique rédigées et prononcées par des élèves dans d'autres établissements ou devant des adultes	Donner un forum d'expression à l'élève ; impliquer la communauté éducative ; communiquer à l'extérieur pour valoriser les actions menées au sein du collège ; réinvestir ses connaissances ; NB : en dehors des documentalistes, peu de critères précis dans la production des supports par l'élève

**Tableau 6 : récapitulatif des choix de supports et objectifs du choix de leurs utilisations**

La variété des supports mentionnés par les enseignants est bien le reflet d'une variété d'objectifs donnés au travail sur les enjeux climatiques et environnementaux. Nous notons ici que dans le cadre du cours, ce sont les supports scolaires et éditoriaux traditionnels qui dominent (manuels, extraits de périodiques, captures d'écran de site web projetés), alors que la mise en place des projets s'appuie sur des supports très diversifiés, dont la pertinence correspond, pour les enseignants, à des critères de lucidité, et d'interactivité, et de créativité. Un exemple d'un projet disciplinaire en SVT nous semble exemplaire : l'emploi de 'l'Agenda européen' gratuit, dont un exemplaire a été offert à tous les élèves d'une classe de SVT, a permis de mener une réflexion sur la consommation. En s'appuyant sur ce support et les activités proposées, l'enseignant a amené ses élèves à réfléchir à leur consommation de produits, sur l'évaluation des coûts. L'objectif était de faire réfléchir les élèves sur la dimension économique du développement durable et l'effet des choix des consommateurs, surtout dans un contexte non pas de militantisme mais pour montrer les choix difficiles auxquels les familles doivent faire face.

De plus, 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 concernés<sup>31</sup>. 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 ».

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).

## **6. QUELLE APPROPRIATION PAR L'ELEVE DES DISPOSITIFS SUR LE CLIMAT ? UNE SENSIBILISATION PERCEPTIBLE, UN INVESTISSEMENT INCERTAIN**

Quels effets les projets et dispositifs éducatifs sur le climat ont-ils sur les élèves ? Comment caractériser l'appropriation par l'élève des messages sur le climat et l'environnement qui circulent à l'école ? La question reste difficile, d'autant plus que la construction de représentations sociales se fait sur un long terme. Comme les recherches en sciences cognitives l'ont montré, les représentations de phénomènes intellectuels se modifient chez les individus en fonction de leurs apprentissages, ainsi qu'en fonction des discours reçus dans des contextes formels et informels. Notre étude ne peut donc prétendre qu'à l'explicitation d'un état des représentations des élèves au cours de leur développement. L'incorporation des informations par chaque individu suppose une transformation des idées reçues et du « sens commun » que l'élève forge progressivement à l'école, en famille, avec ses pairs. Le « sens commun » du climat peut être constitué d'éléments erronés sur le plan scientifique (e.g. le climat change puisque le soleil se rapproche de la terre). Autrement dit, il y a toujours une « remise en cause » des idées préexistantes pour faire évoluer des connaissances et des représentations, et pour remplacer une première représentation par une explication rationnelle. Les représentations sur le climat, comme celles des autres phénomènes, sont négociées par l'élève, dans le sens où il confronte les notions abordées à l'école à celles qu'il aura apprises ou vues dans d'autres contextes (Moscovici 1961), que ce soit dans les films de catastrophe ou les émissions télévisuelles alarmistes. Les représentations sociales sur le climat sont révélatrices des préoccupations collectives de chaque culture, des craintes, des distorsions, qui font parfois obstacle à l'apprentissage, mais qui ne peuvent dans tous les cas être occultées dans l'analyse des croyances sur un sujet.

Les entretiens avec les enseignants montrent une grande prudence à l'égard de l'impact véritable de leurs actions sur le climat auprès des jeunes. Plusieurs ont signalé la modestie de leurs ambitions à faire comprendre la complexité des phénomènes ou à changer les comportements de leurs élèves, surtout au niveau collège. Pour les enseignants, les connaissances sur le climat sont « en gestation », et les élèves, au mieux, peuvent être placés « dans la réflexion » plus que dans l'incitation à l'action. Le collégien est encore jeune, et a moins de capacités à saisir les enjeux politiques et sociaux du développement durable et du changement climatique. Un enseignant d'EPS différencie trois niveaux d'appropriation par l'élève, des projets sur l'environnement menés à l'école : 1) l'indifférence 2) l'élève qui profite de l'activité, 3) l'élève qui a envie d'aller plus loin. Que le projet mène vers une véritable modification des comportements, cela reste

---

<sup>31</sup> 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).

Nous présenterons dans cette partie, le résultat du questionnaire, et le résultat des entretiens qui ont été effectués avec des binômes d'élèves de 5<sup>ème</sup>. Comme ces résultats nous le montrent, les élèves ne saisissent pas toujours très clairement les phénomènes scientifiques liés aux changements climatiques. Leur intérêt pour la question est tributaire de leurs propres centres d'intérêt et points d'entrée personnels privilégiés (par exemple leur famille, leurs abonnements à des périodiques, leurs émissions télé préférées, leurs chanteurs préférés). Ils sont pourtant demandeurs d'une meilleure médiation par l'adulte sur ces questions, pour « s'informer ensemble » car, conscients du foisonnement d'informations sur les médias aujourd'hui, ils ne savent pas où se tourner pour des sources fiables. Les élèves de collège sont en effet parfois nostalgiques des animations de l'école primaire auxquelles ils ont été exposés, et qui leur semblent permettre une approche intéressante et amusante des notions scientifiques. Si l'aspect politique des questions environnementales semble dépasser le collégien de 5<sup>ème</sup>, certains dispositifs à l'école (sciences intégrées, ateliers où il y a un grand dynamisme) semblent susciter un intérêt chez des élèves disposés à s'intéresser à des controverses scientifiques ayant un impact sur leur vie quotidienne.

## **6.1 Les discours des collégiens tous niveaux de classe confondus sur le changement climatique et le développement durable**

La passation d'un questionnaire auprès des collégiens a permis de mettre en évidence ce qu'ils ont appris de leurs enseignements menés en EEDD, quels messages ils ont intériorisés, comment ils les mettent ou non en pratique et quelle semble être la portée de ces différents enseignements. L'objectif n'était pas de mettre en porte-à-faux la qualité des enseignants mais de comprendre à partir des messages émis, l'appropriation que s'en font les collégiens.

### **6.1.1 Caractéristiques sociologiques des collégiens de l'échantillon**

Sur 1949 questionnaires distribués, nous avons eu un retour de plus de 68%, soit 1326 questionnaires, l'échantillon est donc conséquent et permet une exploitation intéressante. Le taux de réponses est assez similaire dans les 4 collèges avec une prédominance de réponses en 6<sup>ème</sup> à Villeneuve d'Ascq, en 5<sup>ème</sup> et en 4<sup>ème</sup> à Valenciennes, enfin une petite sous-représentation des réponses en 3<sup>ème</sup> à Valenciennes. Le fort taux de réponses recueilli vient du fait qu'ayant préalablement présenté l'étude aux principaux des établissements choisis ainsi qu'aux enseignants y exerçant leur activité et ayant obtenu leur accord, nous avons demandé aux professeurs principaux de chaque classe de réaliser la passation des questionnaires en début de cours, afin que le déroulement de l'enseignement ne soit pas perturbé. De plus cette passation s'est voulue neutre dans la mesure où le sujet n'était pas préalablement présenté aux collégiens et ne faisait pas l'objet d'une entrée en matière quelconque. De plus, elle s'est déroulée dans un lieu qui se veut studieux, calme et encadré. Cette restitution importante tient également au fait que ces collégiens ont été sollicités, tous, en une seule fois, pour remplir ce questionnaire sur place et que le document n'est jamais sorti de la salle de classe, ce qui réduit considérablement les déperditions et aussi les aides extérieures qu'auraient pu apporter les parents ou les camarades s'ils avaient eu la possibilité de le remplir avec eux.

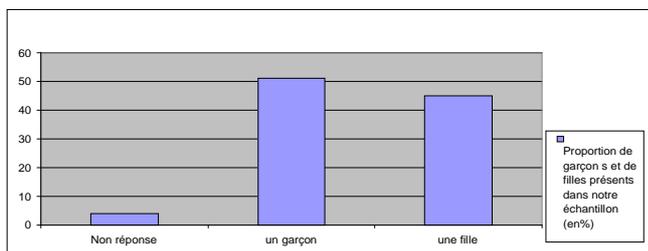
Interrogés sur leur intérêt ainsi que sur leurs pratiques qu'ils expriment en matière d'environnement puis sur le changement climatique, nous allons dresser un portrait des collégiens rencontrés, bâti à partir de caractéristiques sociales qui ont été posées dans le questionnaire. Puis nous reviendrons sur l'intérêt qu'ils disent porter aux questions environnementales d'abord théoriquement et de façon générale puis aux documents et supports visuels qu'ils consultent avant de nous intéresser à leurs pratiques concrètes au quotidien, que ce soit au collège ou dans leur vie privée.

#### **6.1.1.1 Données sociologiques d'ensemble sur les collégiens de notre échantillon**

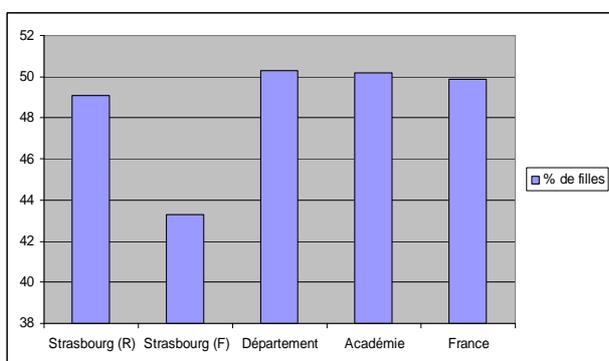
Sur les 1326 retours de questionnaires enregistrés, les 4 établissements scolaires comptabilisent respectivement : 538 collégiens à Valenciennes, 426 à Villeneuve d'Ascq, 533 à Strasbourg (collège Charles) et 452 à Strasbourg (collège Roger). Le taux de retour est assez homogène pour les 4 collèges.

On note une répartition assez homogène des lieux de résidence entre Strasbourg, Villeneuve-d'Ascq et Valenciennes et aussi selon les effectifs des différents niveaux de classe. On observe également une légère surreprésentation de garçons par rapport aux filles qui ont répondu alors que le pourcentage moyen

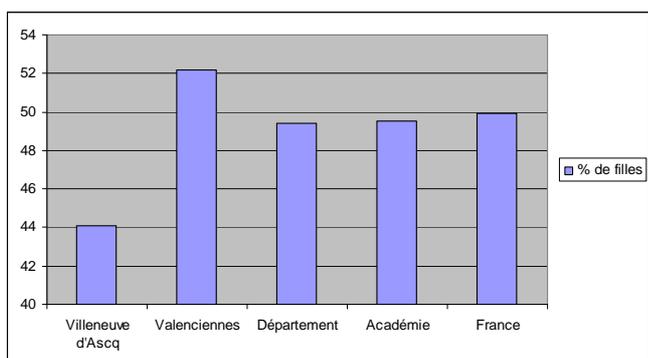
de filles présentes au sein de ces établissements tourne autour de 47 %. Cependant, en remettant dans un contexte plus général, grâce aux données IPES<sup>32</sup> de l'Education nationale, nous voyons que les effectifs globaux des établissements font ressortir une proportion plus importante de garçons dans trois établissements sauf celui de Valenciennes, ce qui conforte la représentativité de nos questionnaires dans un contexte plus large.



**Graphique 1 : un peu plus de garçons que de filles qui ont répondu au questionnaire tous établissements confondus. Données 2009-2010 (en %)**



**Graphique 2 : proportions de filles présentes à Strasbourg (collège Charles et collège Roger), données mises en perspective avec le département, l'Académie et la France - Année 2009-2010. Données IPES**



**Graphique 3 : proportions de filles présentes à Villeneuve d'Ascq et à Valenciennes, données mises en perspective avec le département, l'Académie et la France - Année 2009-2010. Données IPES**

La proportion de filles est un peu plus élevée à Valenciennes (52 %) que dans le reste du département, de l'Académie et de la France, qui varient tous les trois autour de 49-50 %. Comparés à ces mêmes chiffres départementaux à nationaux, la proportion de filles, à Villeneuve d'Ascq, est plus faible puisqu'elle tourne autour de 44 %. Quant à Strasbourg (collège Roger), les pourcentages féminins s'approchent très près des moyennes départementales à nationales puisqu'ils tournent respectivement autour de 49 % pour le collège considéré et 50 % pour le département, l'Académie et la France. Enfin à Strasbourg (collège Charles), on note une présence féminine moindre puisque leur taux de présence ne

<sup>32</sup> IPES : Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements du Second degré.

dépasse pas 43 %. Nos données locales mettent en évidence un taux de réponse féminin à hauteur de 47 % à Villeneuve d'Ascq, les filles sont légèrement surreprésentées dans l'échantillon.

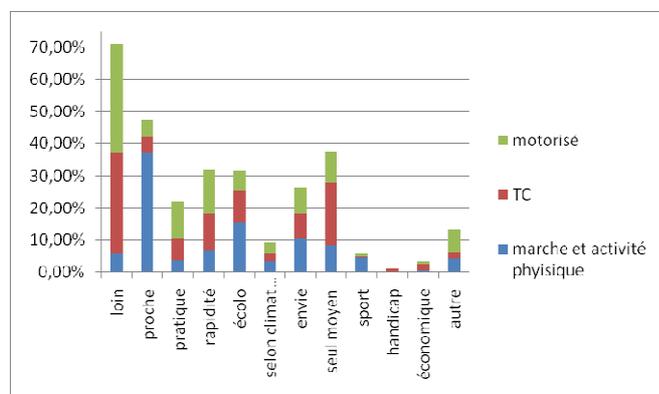
Les caractéristiques sociologiques des collégiens qui ont répondu, font ressortir une réalité assez homogène entre les 4 établissements et une représentativité assez intéressante et exploitable de la réalité locale dans ces différents établissements scolaires.

### 6.1.1.2 Les modes de déplacement des collégiens de notre échantillon

Interrogés sur la ou les manière(s) de se déplacer, 35 % des collégiens interrogés répondent venir au collège à pied (cela provient du fait que beaucoup sont citadins et résident près de leur établissement scolaire), 18 % répondent venir au collège en bus et 10 % en tramway, qui sont tous deux des transports collectifs plutôt citadins. 16 % déclarent venir en voiture surtout pour des raisons d'éloignement ou simplement de confort (pas de contraintes de transports collectifs ou d'exposition aux intempéries) et 11 % à vélo.

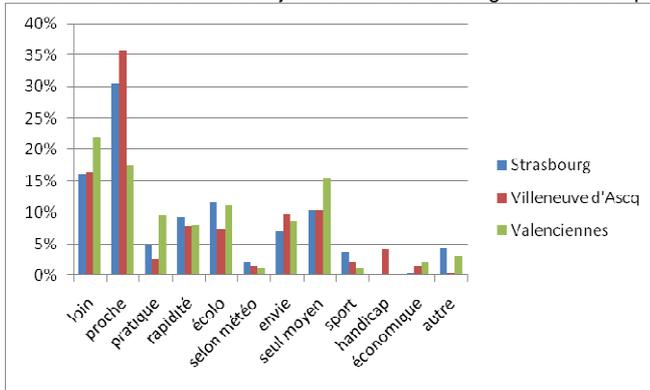
Un peu plus de collégiens de Villeneuve d'Ascq viennent au collège à pied. Si les déplacements en voiture n'arrivent qu'en 3<sup>ème</sup> position, à Valenciennes cette proportion de déplacement réalisé en voiture atteint 27,9 % (3 fois plus qu'à Strasbourg, et 10 de plus qu'à Villeneuve d'Ascq). Cela reprend assez bien les discours entendus des enseignants qui déclarent qu'à Valenciennes, beaucoup de collégiens sont déposés par leurs parents en voiture. Il faut aussi noter qu'à Valenciennes, un ensemble de collégiens disent habiter hors agglomération mais dans des zones, malgré tout, desservies par les transports en commun comme les bus ou le tramway.

Seulement 71 % des collégiens sont en capacité de justifier le choix de leurs modes de transport. La proportion de non réponse est suffisamment importante pour rendre compte de la difficulté à justifier le mode de transports. Les collégiens ayant plus de mal à justifier l'usage de la voiture individuelle (32 % à ne pas répondre) et des transports en commun hors train (environ 30 %) alors que les déplacements à pieds sont plus facilement justifié (23 %). Les raisons invoquées pour les choix de ces transports sont la proximité avec 15,5 % des réponses, l'éloignement avec 12,9 % des réponses, l'unique moyen avec 8,6 %. 8,7 % disent privilégier un mode de déplacement écologique et 6,6 % la rapidité.



**Graphique 4 : justifications des moyens de transport pour des raisons de modes de vie citadins ou d'éloignement et de confort (en %)**

Parmi les collégiens qui déclarent venir à pied ou en vélo, 37 % le font parce qu'ils habitent près du collège, 15,6 % par souci de l'écologie et 10 % parce qu'ils en ont envie. Parmi les collégiens qui viennent en transports en commun (bus ou tramway), 31,5 % optent pour ce choix qu'ils expliquent par l'éloignement de leur habitat et 19,7 % estime que c'est le seul moyen. Chez les collégiens qui viennent en voiture, 33 % justifie ce moyen parce qu'ils déclarent habiter loin et 13,6 % parce que c'est rapide seulement un sur dix déclare ne pas avoir d'autre moyen de transport à disposition.



**Graphique 5 : des choix de modalités de transport fortement dépendants de la proximité ou de l'éloignement de l'habitat des collégiens**

Les modes de transport pratiqués et déclarés sont choisis majoritairement pour la proximité ou l'éloignement du collège avec leur lieu d'habitat. Cela peut s'expliquer par un manque de maîtrise dans le choix de la mobilité, celle-ci étant gérée/imposée par les parents. Les critères de praticité, rapidité sont plus rarement évoqués, montrant la faible maîtrise du choix du mode de déplacement et sa qualification. Par contre les ressorts du choix s'expliquent soit par une contrainte (seul moyen disponible, météo) ou une envie. L'argument écologique n'est mobilisé que par 10 % des répondants environ mais seulement 7 % à Villeneuve d'Ascq.

Les répartitions des collégiens dans un établissement scolaire suivent, en théorie, une répartition de proximité d'habitat (suivant la logique des anciennes cartes de répartition scolaires). Il peut paraître, ainsi, assez logique, qu'une majorité de collégiens déclare venir à pied au collège. Ce qui est intéressant de faire ressortir, ce sont les raisons qu'ils invoquent pour justifier ces choix de déplacement et comprendre dans quel contexte familial, culturel ou conjoncturel ils s'inscrivent. Il ressort qu'une majorité de collégiens sont des citadins et ont des modes de vie plutôt urbains mais leurs comportements peuvent varier. Dans le Nord, ils privilégient davantage les déplacements à pied à Villeneuve d'Ascq (plus grande proximité du collège que dans les autres cas) et en voiture à Valenciennes (plus d'éloignement apparemment, recherche de rapidité et de confort), même si une autre partie de collégiens déclarent venir également à pied ou en transports en commun. En Alsace, ce sont les transports en commun qui sont privilégiés, que le lieu d'habitat soit proche ou éloigné.

### 6.1.1.3 Influence de l'offre de transports en commun significative dans le choix des modalités de transport

La taille des unités urbaines où sont situés les collèges et l'offre de transport en commun permet d'objectiver certains choix de mode de déplacement. Nous chercherons dans la suite de la recherche aussi à mettre en perspective les résultats en fonction des enquêtes « ménage et déplacement » réalisées sur les unités urbaines considérées (LMCU<sup>33</sup> 2006, Bas-Rhin 2009, Valenciennes 2010 (dont l'exploitation en cours pour cette dernière)).

<sup>33</sup> LMCU : Ligne Métropole Communauté Urbaine.

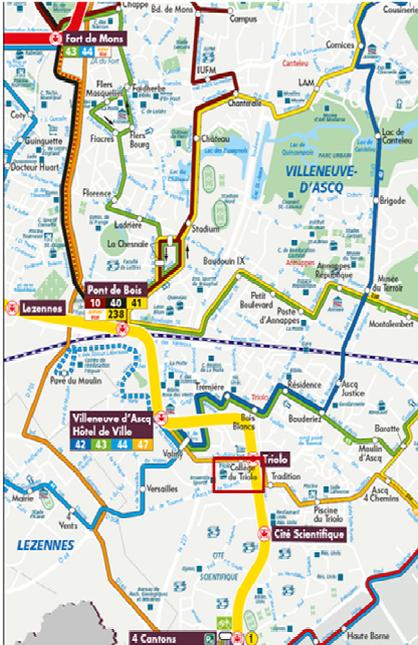
	Strasbourg	Villeneuve d'Ascq	Valenciennes	Total
Non réponse	2,8	1,6	1,4	2,6
train	0,5	0,6	2,8	1,1
en bus	21,5	17,3	12,7	18,2
métro		11,8		2,8
tramway	12,9	0,2	14,5	10,2
<b>Total transports en commun</b>	<b>34,9</b>	<b>29,9</b>	<b>30</b>	<b>32,3</b>
à pied	33,9	39,5	35	35,4
à vélo	<b>16,8</b>	6,1	4,6	11,1
en roller	2,1	0,8	0,2	1,3
trottinette	0,4	0,2	0,4	0,3
<b>Total (marche et activités physiques)</b>	<b>53,2</b>	<b>46,6</b>	<b>40,2</b>	<b>48,1</b>
en voiture	8,7	<b>19,3</b>	<b>27,9</b>	15,9
scooter		0,2	0,2	0,1
<b>Total transport motorisé individuel</b>	<b>8,7</b>	<b>19,5</b>	<b>28,1</b>	<b>16</b>
autres	0,4	2,2	0,4	0,8
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Tableau 7 : Modes de déplacement des collégiens selon le type de transport et l'unité urbaine



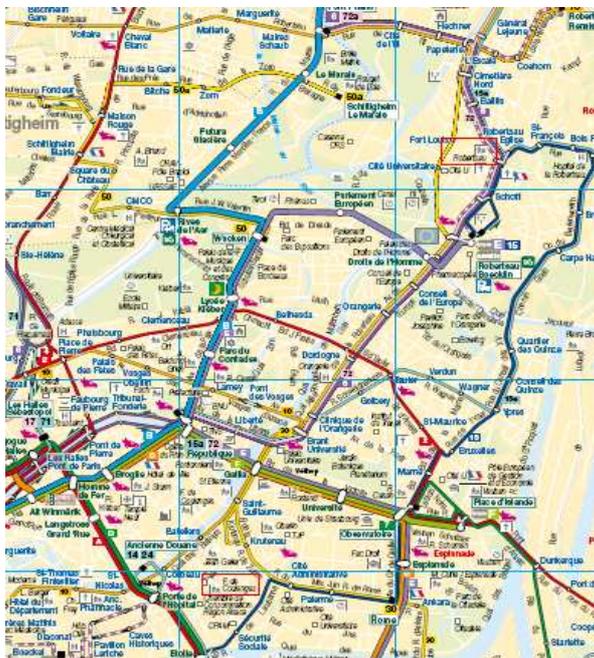
Fig. 1 : Carte du centre-ville de Valenciennes et de la desserte en transport en commun (tramway et bus)

Les premiers éléments d'analyses font apparaître un écart entre les modes de déplacement des collégiens des deux collèges strasbourgeois (préférence pour l'utilisation des transports en commun et du vélo) avec ceux des deux villes du département du Nord qui sont assez semblables entre elles et font ressortir une préférence pour les transports en commun et la voiture. Ainsi, il apparaît que la plupart des écarts s'explique par un moindre usage des transports en commun à Valenciennes et Villeneuve d'Ascq (environ 5 points) et par un fort usage du vélo (environ 10 points) à Strasbourg au profit de la voiture individuelle. On constate que le Tramway, nouvellement implanté à Valenciennes (inauguration en 2006) est bien utilisé. Enfin nous notons que seule la commune de Villeneuve d'Ascq est équipée d'un métro.



**Fig. 2 : Carte du centre-ville de Villeneuve d'Ascq et de la desserte en transport en commun (métro et bus)**

Les plans de déplacement urbain sur La CUS (Communauté Urbaine de Strasbourg) accordent une place importante à l'usage du vélo et à l'aménagement urbain nécessaire, ainsi 170 km de voies sont aménagées (les Notes de l'ADEUS, Observatoire Vélo n°B-01, septembre 2001). Toutefois, dans le cadre du Plan de Déplacement Urbain (PDU), la ville de Valenciennes a lancé en 2009 un plan Vélo et la LMCU en a fait une priorité dans son nouveau PDU, soumis à enquête publique à l'automne 2010.



**Fig. 3 : Carte du centre-ville de Strasbourg et de la desserte en transport en commun (Tramway et bus)**

L'analyse des motivations des collégiens dans le choix du type de transport laisse transparaître un élément prépondérant que représente l'influence de la cellule familiale (cf. importance de la notion de proximité du collège qui renvoie à des choix dans la cellule familiale). Ainsi, il sera intéressant de s'intéresser au critère d'influence des parents dans le choix de modalités de déplacement de leurs enfants. En effet, l'ensemble des études menées dans le cadre de la mise en place de plans de déplacement école, font apparaître que la sécurité des enfants est un des premiers motifs pour l'usage de la voiture au détriment

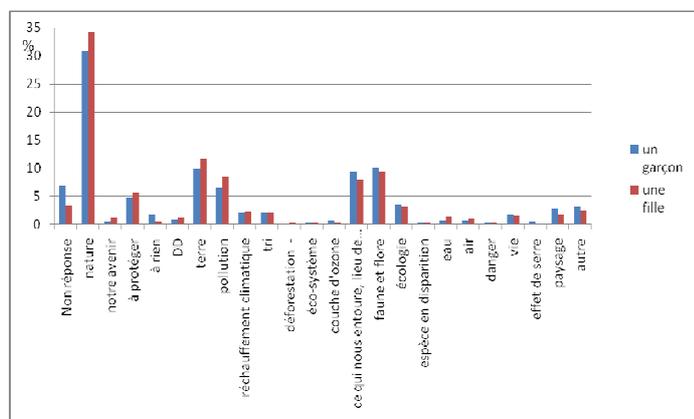
du vélo ou de la marche, même à proximité de l'établissement, or cet argument n'est pas évoqué par les collégiens.

A travers ce premier éclairage très général, **on constate que les collectivités locales portent aux modalités de transport une attention toute particulière avec des critères de développement durable et de prise en compte du changement climatique en intégrant les établissements scolaires dans un dispositif dense** (proximité des arrêts de transports en commun, aménagement des voies de proximité, etc.). **Toutefois les motivations à l'usage de ces transports et des modes de déplacement obéissent à des critères subjectifs pour lesquels les arguments environnementaux ne sont pas prioritaires dans les modalités de choix.**

## 6.1.2 L'intérêt des collégiens pour l'environnement : des discours et des pratiques sans grande implication

### 6.1.2.1 Quel intérêt de façon générale pour les questions environnementales ?

On observe que si un peu plus de filles tentent de définir le mot environnement, elles le définissent plutôt comme faisant référence à « la nature » (34,2 %), à « la terre » (11,6 %), à « la faune et à la flore » (9,5 %). Dans une proportion moindre, elles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer que cela fait référence à « de la pollution ». Les garçons sont également nombreux à définir l'environnement en faisant référence à « la nature » (30,8 %), à « la faune et à la flore » (10 %), à « la terre » (9,9 %) et sont plus nombreux que les filles, même si c'est dans des proportions moindres, c'est-à-dire que cela renvoie à ce qui nous entoure et constitue notre « cadre de vie ». Dans l'ensemble, les collégiens rapprochent essentiellement l'environnement de la nature et des différentes formes de vie qui la composent. De façon assez proche, le CREDOC, dans son étude<sup>34</sup> de 2010, montre que les Français associent le développement durable à « la protection de l'environnement »<sup>35</sup> avec 62 % des réponses avec des associations de termes tels que « préserver la planète », « écologie » et « lutte contre la pollution » notamment.



Graphique 6 : définition de la notion d'environnement selon les garçons et les filles (en %)

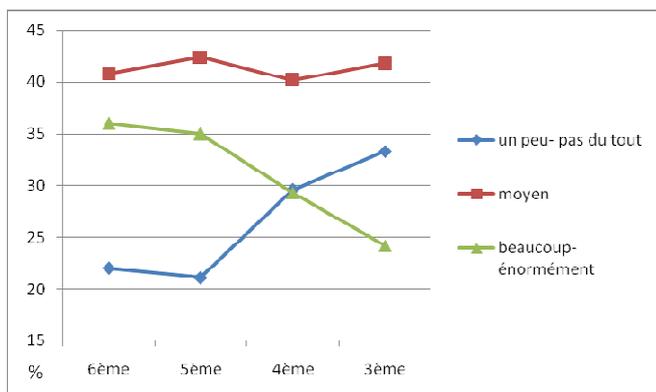
On n'observe pas de différence significative dans la définition de l'environnement quel que soit le collège considéré. Cependant, au regard de nos données quantitatives et qualitatives, il ressort que 41 % de collégiens porte un intérêt moyen au thème de l'environnement. Si on n'observe pas d'influence de sexe, de la région de résidence, les variables du niveau de classe et de l'âge, quant à elles, montrent leur importance. Plus les collégiens avancent en âge, plus leur intérêt pour l'environnement diminue. On peut corroborer ce fait par le discours des enseignants des quatre collèges déclarant qu'à partir de la 4<sup>ème</sup> les élèves sont plus dissipés en raison de changements dans leurs centres d'intérêt et aussi par l'entrée dans l'adolescence, l'individu se centre sur lui-même.

Tous les niveaux de classe définissent l'environnement comme étant « la nature » avec une petite prédominance de la part des 6<sup>ème</sup> qui l'évoque à 36,8 % et des 5<sup>ème</sup> avec 33 % même si par la suite, cela reste la 1<sup>ère</sup> des réponses (30 % environ) puis c'est « La faune et la flore » pour les 5<sup>ème</sup> notamment à

<sup>34</sup> HOIBIAN S., « Du Caddie à la poubelle : les Français sont plus sensibles aux emballages », *Consommation et modes de vie*, CREDOC, n°234, novembre 2010, p. 4.

<sup>35</sup> HOIBIAN S., « Enquête sur les attitudes et comportements des Français en matière d'environnement », *Enquête « conditions de vie et aspirations des Français »*, CREDOC, n°270, novembre 2010, p. 15 et 17.

hauteur de 14 %. Ces différences proviennent des centres d'intérêt des collégiens et du contenu de leurs programmes scolaires, ce qui témoigne de l'impact des programmes scolaires, au moins dans les grandes lignes et à court terme.



**Graphique 7 : intérêt pour l'environnement corrélé au niveau de classe (en %)**

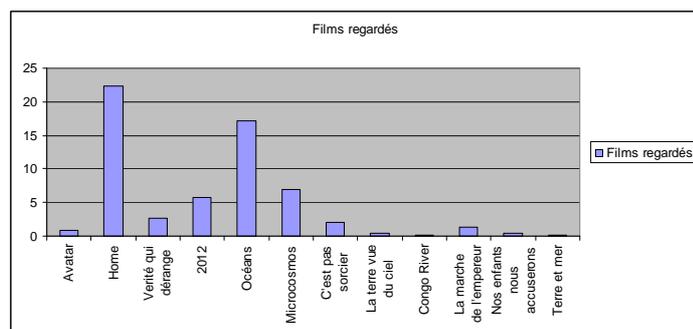
Globalement, **41 % de collégiens porte un intérêt moyen au thème de l'environnement**. Si on n'observe pas d'influence de sexe, de région, les variables du niveau de classe et de l'âge, quant à elles, sont importantes. Plus les collégiens avancent en âge, plus leur intérêt pour l'environnement diminue. On peut corroborer ce fait par le discours des enseignants des 4 établissements déclarant qu'à partir de la 4<sup>ème</sup> les élèves sont plus dissipés en raison de changements dans leurs centres d'intérêt et aussi par l'entrée dans l'adolescence, où l'individu se centre sur lui-même.

### Effet croisé de l'environnement et des films vus

On peut sans doute lier, en modérant bien sûr car les chiffres sont assez faibles, les notions renvoyant au terme d'environnement au fait que des films en matière d'environnement aient été diffusés et vus récemment par les collégiens. En effet, il ressort que deux fois plus de collégiens ayant vu des films en matière d'environnement sont en capacité d'en donner une définition que ceux qui n'en ont pas vu.

On observe que ce sont surtout les supports visuels, constituant des supports assez facilement accessibles par les élèves, qui sont privilégiés et ce, tous sexe, âge et lieu d'habitat confondus. Près de 33,7 % des collégiens répondant la nature pour définir l'environnement se basent sur des documentaires ou des émissions vues à la télévision. 62,5 % des collégiens déclarent avoir déjà regardé des films au cinéma et/ou à la maison ou à l'école sur l'environnement.

22,8 % des collégiens qui répondent avoir déjà regardé des films portant sur le thème de l'environnement ne citent pas de titre particulier alors même qu'on leur pose la question. En revanche, près de 29 % citent *Home*, 22,2 % *Océans* et 8,8 % *Microcosmos*. On remarque que la diversité des films regardés est très limitée et qu'elle est très conjoncturelle, entre l'impact médiatique de *Home*, la sortie très récente d'*Océans* (automne 2009) au moment de la passation des questionnaires. Mais dans l'ensemble, la diversité croissante des films ne semble pas provoquer d'engouement particulier pour les collégiens. De plus, même si on sait qu'ils visionnent des films qui peuvent être attribués à l'environnement, nous ne sommes pas sûrs qu'ils fassent le lien entre la fiction et l'intérêt environnemental. Preuve en est : *2012* est perçu pour certains collégiens comme étant un film annonçant la fin prochaine du monde. On n'observe pas de recul ni de prise de distance avec le sens des films.



**Graphique 8 : principaux films cités par les collégiens sur le thème de l'environnement (en %)**

Parmi les 62,5 % de collégiens qui déclarent avoir regardé des films en matière d'environnement, près de la moitié trouvent que c'est « intéressant »,  $\frac{1}{4}$  « très intéressant » et le dernier  $\frac{1}{4}$  « moyennement intéressant ». A partir de ce constat, on peut au moins dire que ces films sont regardés plus par envie que par obligation.

Au regard des chiffres recueillis dans nos questionnaires, la variable de sexe n'a pas d'influence notable sur l'intérêt à regarder des films consacrés à l'environnement, ni même le lieu d'habitat. Parmi les collégiens qui ont déclaré avoir déjà regardé des films sur l'environnement et le développement durable, on note une légère prédominance de 6<sup>ème</sup> qui répondent avec 66 % par l'affirmative, puis cela décroît avec les 5<sup>ème</sup> qui sont 64,7 %, les 3<sup>ème</sup> avec 64,5 % et les 4<sup>ème</sup> avec 56,5 %, même si ces variations restent malgré tout faibles d'un niveau de classe à l'autre.

**Le fait de s'intéresser à l'environnement semble inciter à regarder des films qui y sont consacrés. En revanche, on note que vient se greffer de façon importante une envie de regarder ces films parce que c'est un outil visuel qui plaît aux jeunes, de façon générale mais l'impact et le sens du thème traité ne semble pas tellement les questionner.** Cela est à remettre dans un contexte plus général du sens, de la crédibilité et de l'intérêt que les collégiens accordent aux différents films qu'ils sont amenés à voir dans leur quotidien et à confronter nos analyses sémio-pragmatiques de documents, qui ont permis de mettre en avant les obstacles à la compréhension des messages.

### 6.1.2.2 Analyse des images des questionnaires

Dans la suite de l'analyse de l'intérêt porté à l'environnement, nous avons présenté deux séries de trois images aux collégiens, qui étaient libres de les définir selon les idées et les associations d'idées qui leur venaient à l'esprit. Notre objectif est d'évaluer le vocabulaire employé par les élèves pour caractériser des images portant un message sur l'environnement. Nous sommes aussi sensibles à la nature du vocabulaire employé qu'à l'expression des sentiments, des émotions, voire des directives, par les élèves ; pour cette raison l'analyse des réponses est effectuée sans recours au traitement automatique. Le vocabulaire utilisé, que ce soit des termes ou des phrases, nous permet de comprendre comment l'élève projette sur les scènes ou les objets (ours polaire, embouteillages sur une autoroute, éoliennes, etc.), un sens de causalité, ou de la responsabilité de différents acteurs. Nous cherchons aussi à évaluer une éventuelle évolution de la représentation du collégien de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> afin de dégager par exemple des liens entre son vocabulaire et les programmes scolaires ou les activités de l'année, et afin de détecter un niveau de technicité croissante dans ses propos. Nous souhaitons également croiser les différences de terminologie avec des variables tels que le sexe et la réponse des élèves à la première ou à la troisième question (qui sont des indicateurs d'un intérêt pour le sujet), identifier un « effet établissement » dans l'emploi d'un langage particulier, et enfin comparer le choix de termes utilisés dans le questionnaire au langage des élèves lors des entretiens individuels.

Il va sans dire qu'aujourd'hui, la communication visuelle entoure les jeunes dans leur quotidien. Ils sont exposés à des logos, à des images publicitaires, à des reportages à la télé et des images sur Internet. Ces images, tout comme celles sur les supports pédagogiques, véhiculent des messages très variés sur les questions environnementales. De plus, comme les travaux sur la sémiotique et la culture visuelle l'ont montré, l'image est polysémique, et donc la lecture de l'image peut poser des problèmes pour le jeune, et en particulier lorsqu'il s'agit d'une image métaphorique. Notre choix de deux images métaphoriques parmi les six images proposées nous permet de comprendre quelles sont les aptitudes que les élèves mobilisent pour décrypter ces images potentiellement difficiles.

Une autre difficulté de l'exercice de lecture des images pour l'élève vient de la consigne elle-même sur le questionnaire, qui suggère qu'une description simple est recherchée et non une véritable interprétation ; pour beaucoup d'élèves l'exercice est envisagé plutôt comme une forme de « libre association ». Il faut donc rester prudent dans l'interprétation des résultats, d'autant plus que beaucoup d'élèves ont préféré proposer un terme descripteur tel que « environnement », en reprenant tout simplement le sujet du questionnaire, sans forcément creuser le sujet ni offrir une interprétation personnelle. En plus, comme les résultats le montrent, bon nombre d'élèves ne font pas l'association entre le sujet du questionnaire et le contenu des images ; on a noté que l'élève a tendance parfois à sortir du thème de l'environnement dans ses descriptions des images, d'où la présence de nombreuses réponses hors sujet. Et enfin, les deux séries d'images ne permettent pas de faire une analyse comparative entre les quatre collèges pour toutes les images, puisque les collégiens n'ont pas tous traité la même série d'images. Cette analyse sera complétée ultérieurement par les résultats au questionnaire provenant du collège F à Strasbourg, indisponibles lors de ce travail sur la partie consacrée aux images.

La première série de trois images a été distribuée dans les collèges de Valenciennes (collège Clément) et Strasbourg (Collège Roger), la seconde à Villeneuve d'Ascq (collège Thomas) et à Strasbourg (collège Charles).



**Image 1 : une sensibilisation des élèves à l'importance des moyens écologiques de déplacement.**

Quel que soit le niveau du collégien, et quel que soit l'établissement, les termes choisis par les élèves pour décrire cette image se sont centrés sur un noyau de trois concepts : « déplacement écologique », « transport non polluant », et « vélo plutôt que la voiture ». On ne trouve pas de nuances ni de différences notables entre les niveaux de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, et donc on peut parler d'une grande homogénéité et d'une stabilité dans les termes évoqués par cette image. Il est à noter pourtant que chez certains élèves de niveau 5<sup>ème</sup> fréquentant les collèges de Valenciennes et de Strasbourg (collège Roger) (où il existe une forte dynamique environnementale), la notion « d'économies d'essence » est également mentionnée, alors que cette notion ne figure pas dans les réponses des élèves d'autres niveaux, et que chez quelques élèves niveau 3<sup>ème</sup>, est évoquée la « génération non polluante » (certainement par rapport au fait qu'il s'agit de jeunes dans la photo), et donc une idée de la différence de comportement entre générations.



**Image 2 : du constat de la pollution vers une responsabilisation**

Les termes proposés par les collégiens pour décrire cette image sont pour la plupart soit « la pollution » soit « les bouchons sur l'autoroute ». On peut donc parler d'un large consensus par rapport à la terminologie choisie, et donc par rapport à l'interprétation de cette photo. Ce sont les élèves du collège Clément qui ont fait mention de « CO<sub>2</sub> » pour décrire cette image, et ce qui nous paraît encore plus significatif, chez certains élèves de 4<sup>ème</sup> de Valenciennes, à la différence des élèves de 6<sup>ème</sup> qui font le constat simple de la présence de la pollution, on retrouve quelques reproches à l'encontre des « riches », des « soumis » ou des « moutons » (et donc envers la société de consommation). Nous constatons donc un degré d'engagement plus marqué dans les termes utilisés par les élèves de 4<sup>ème</sup> au collège Clément de Valenciennes, ce qui fait contraste aux réponses données par les élèves du collège Roger à Strasbourg par exemple, qui restent neutres et constatifs plutôt qu'évaluatifs. Il est à noter que si les collégiens de Valenciennes sont critiques envers les automobilistes, les données du questionnaire montrent que ce sont eux qui ont le plus recours à ce mode de transport que les collégiens des trois autres établissements. Les collégiens de Strasbourg se sentent peut-être moins concernés par les embouteillages car ils se déplacent plus facilement en transport en commun.



**Image 3 : une métaphore ouverte, difficile à traduire**

Avec cette troisième image, nous avons constaté que les élèves du collège Valenciennes ont su déchiffrer la métaphore avec plus d'aisance que les collégiens de Strasbourg, et ce, à tous les niveaux disponibles lors de notre analyse, c'est-à-dire, de la 6<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup>. Dans les classes de 6<sup>ème</sup>, 40 % des élèves du collège de Valenciennes ayant proposé des termes pour décrire cette image ont su identifier le sens de la métaphore avec des phrases de type « protégeons la terre », ou « la terre est entre nos mains » ou encore « la terre est fragile – à nous de la sauver », alors que seulement 20 % des élèves de 6<sup>ème</sup> du collège Roger de Strasbourg ayant répondu à cette question ont déchiffré la métaphore. Cet écart se réduit pour les niveaux de 5<sup>ème</sup> à 4<sup>ème</sup>, car en 5<sup>ème</sup>, si 50 % des élèves de Valenciennes ayant proposé une description de cette image ont correctement déchiffré le sens de la métaphore, 30 % des élèves de Roger de Strasbourg ont su l'interpréter, et au niveau 4<sup>ème</sup>, la différence est encore moins remarquable, avec 40 % d'interprétations correctes pour les élèves du collège Clément, et 36 % de réponses correctes pour les élèves du collège Roger. Il semblerait ici qu'on pourrait signaler un effet établissement pour le collège de Valenciennes, qui peut être lié à la nature des activités menées au sein de cet établissement, notamment en matière d'environnement.



**Image 4 : un discours sur les éoliennes lié aux programmes d'enseignement**

Cette quatrième photo (1<sup>ère</sup> de la seconde série donnée aux collégiens de Thomas à Villeneuve d'Ascq et de Charles à Strasbourg), représentant un champ d'éoliennes, permet de tracer une évolution dans les réponses des élèves du collège de Villeneuve d'Ascq liée au programme de SVT, car si en 6<sup>ème</sup> les termes choisis par les élèves sont majoritairement des mots qui identifient l'objet ou ses applications (« éoliennes », « électricité », « énergie »), on constate, en 3<sup>e</sup>, année où figure sur les programmes un projet interdisciplinaire sur la santé et l'environnement, une dominance des termes plus précis tels que « énergie renouvelable » ou « énergie durable ». Il est à noter également que le niveau de la 5<sup>ème</sup> produit des réponses qui montrent un certain engagement voire un avis exprimé sur cette source d'énergie, comme on le voit dans les réponses telles que « ça nous sert beaucoup, mais les gens n'aiment pas », « à du bruit qui gêne les habitants », ou encore « c'est moche mais c'est écologique ». Cette connaissance de l'aspect polémique des éoliennes est remplacée, pour les élèves de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, par des réponses techniques. L'on peut se demander si, malgré l'effet de l'enseignement en 3<sup>ème</sup> qui permet aux élèves de reconnaître et de situer cette source d'énergie dans le cadre du développement durable, l'absence d'éléments de débat ou de polémique citoyenne lors de ces enseignements transparait en partie dans ces réponses « technicistes » mais cette hypothèse reste à vérifier.



**Image 5 : une image métaphorique qui suscite un sens de menace potentielle mais évitable, chez les jeunes**

Cette deuxième image métaphorique de notre corpus a généré des réponses d'une assez grande hétérogénéité (seules sont prises en compte les réponses des élèves de Villeneuve d'Ascq pour l'instant ; ces résultats seront ultérieurement croisés avec les réponses données par les élèves de Charles à Strasbourg. La difficulté posée par la compréhension de cette métaphore conduit certains élèves à ne retenir que la notion de recyclage. Beaucoup de termes proposés tournent autour de la notion de « recyclage », « recycler » ou encore de « tri ». L'idée d'un danger imminent est aussi exprimée par les élèves qui ont choisi des termes tels que « la terre se détruit », la « terre va à la poubelle ». Pourtant, certains élèves tentent exceptionnellement d'interpréter ces deux composantes ensemble (tri – menace) en proposant une sorte d'alternative ou rappel à l'ordre : « si on continue comme ça la Terre deviendra un déchet », « il faut recycler pour sauver notre planète », « la terre va devenir une poubelle si on fait rien » ; ce type de réponse se trouve dans les trois niveaux de 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> mais il est absent chez les élèves de 6<sup>ème</sup>.



**Image 6 : une image sans ambiguïté : l'ours polaire**

A la différence des cinq autres images du corpus, celle-ci semble avoir suscité, sans variation significative, une même série de réponses chez les élèves du collège de Villeneuve d'Ascq, qui l'ont associée à trois signifiés, quel que soit leur niveau : « changement climatique », « fonte des glaces » et « animaux en voie de disparition ». L'uniformité des réponses peut s'expliquer par la circulation des images de l'ours polaire, devenu emblématique du problème du changement climatique et de ses effets sur certaines espèces. Il reste en effet peu de marge pour une interprétation subjective ou personnelle, quand la médiatisation de certaines images « types » leur confie une valeur plus symbolique qu'informative.

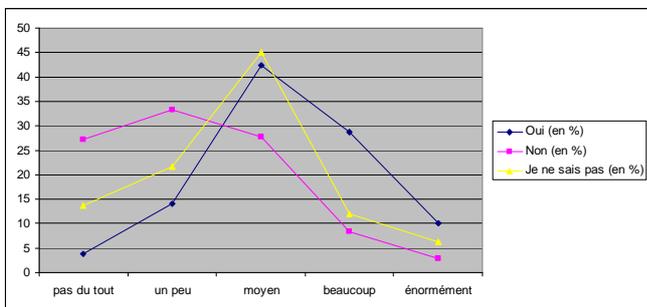
Quelle conclusion peut-on tirer de ces analyses ? Il semble que certaines images renvoient à des changements de comportements à avoir et elles sont marquées par une certaine part de culpabilisation. Ces idées semblent avoir été assez intégrées par une partie des collégiens interrogés qui se sont appropriés certains de ces sens. Les images les moins strictement connotées changement climatique et développement durable telles que « les jeunes à vélo » et les « éoliennes » leur laissent plus de liberté d'analyse et de libre-association. Ils ne manquent pas de s'en saisir même si cela reste dans des proportions limitées et des termes assez peu variés.

On note également des différences d'expression dans chaque image selon le niveau de classe des collégiens, provenant des sujets qu'ils ont abordé progressivement dans les programmes scolaires et également quelques différences selon qu'il y ait ou non une présence plus marquée d'un engagement environnemental dans leur établissement scolaire, au travers d'ateliers ou de club environnement, notamment.

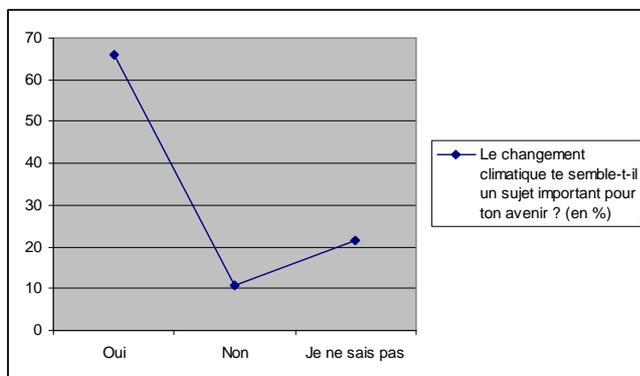
### 6.1.3 Un intérêt pour le changement climatique qui est corrélé à l'intérêt pour l'environnement

Au-delà des images et des discours des collégiens sur l'environnement en général qui nous ont permis d'introduire le thème de l'environnement et celui du développement durable dans un premier temps, nous avons abordé ensuite la question du changement climatique. Nous avons choisi d'aborder cette question dans un second temps afin de ne pas l'amener trop brutalement et de ne pas biaiser les résultats dans un contexte où l'on en parle beaucoup et ce pas toujours de façon très neutre. Les réponses que nous avons pu recueillir témoignent d'avis objectivés.

Au-delà des discours des collégiens sur l'environnement en général qui nous ont permis d'introduire le thème de l'environnement et celui du développement durable, nous avons ensuite abordé la question du changement climatique. Les élèves disent percevoir le changement climatique comme d'autant plus important pour leur avenir qu'ils sont intéressés par le thème de l'environnement et inversement, la corrélation entre ces deux variables permet de montrer que plus les élèves disent être intéressés par l'environnement, plus ils ont entendu parler de ce sujet par leur professeur, on peut donc penser que plus ils sont intéressés, plus ils ont prêté attention au sujet.



**Graphique 9 : importance du changement climatique, selon les collégiens, pour leur avenir en fonction de l'intérêt qu'ils portent à l'environnement (en%)**



**Graphique 10 : estimation de l'importance que peut jouer le changement climatique pour l'avenir des jeunes collégiens (en %)**

Dans l'ensemble, 66 % des collégiens déclarent que le changement climatique est un sujet important pour l'avenir et 11 % qui ne trouvent pas cela important pour leur avenir. Il est, cependant, intéressant de noter le nombre conséquent de collégiens, autour de 21,5 %, ne sachant pas se déterminer sur l'importance de ce sujet pour leur avenir. Ces chiffres sont assez représentatifs des positionnements flous entendus dans la société, à savoir d'un côté les personnes qui accordent leur confiance aux discours et arguments du GIEC annonçant un changement climatique, de l'autre celles qui émettent des doutes sur ces analyses et privilégient les discours des climato-sceptiques, notamment, et au final un nombre non négligeable de personnes qui ne savent pas comment se positionner.

Les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons à considérer le changement climatique constitue un sujet important pour leur avenir ou à ne pas se prononcer sur la question, alors que les garçons, même s'ils sont presque aussi nombreux que les filles à dire que le changement climatique constitue un sujet important pour leur avenir, ils sont aussi plus nombreux à dire qu'il ne l'est pas. L'influence

du sexe reste, malgré tout, faible ainsi que les variables de l'âge, de l'influence de la région ou encore de la catégorie socioprofessionnelle dans l'intérêt porté au changement climatique.

**On peut faire un lien entre l'importance du changement climatique considéré pour l'avenir et la connaissance de projets menés au collège.** En effet, plus les collégiens font le lien entre changement climatique et leur avenir, plus ils prêtent attention aux actions menées (club ou atelier environnement, sorties thématiques, etc.) dans leur établissement. **Pourtant, même s'il existe un lien, on ne peut pas dire que la considération du changement climatique par rapport à leur avenir conduit les élèves à s'investir davantage dans les projets menés.** On observe un taux élevé de non-participation. On constate également que parmi les élèves ne sachant pas si le changement climatique peut être important pour leur avenir, une grande majorité d'entre eux ne savent pas s'ils ont participé à des projets. **On peut penser que le lien ne se fait pas encore pour eux et que les notions de changement climatique ou de projet environnemental restent assez vagues dans leur esprit.**

#### 6.1.4 Les pratiques concrètes en matière d'intérêt pour l'environnement et le développement durable au collège

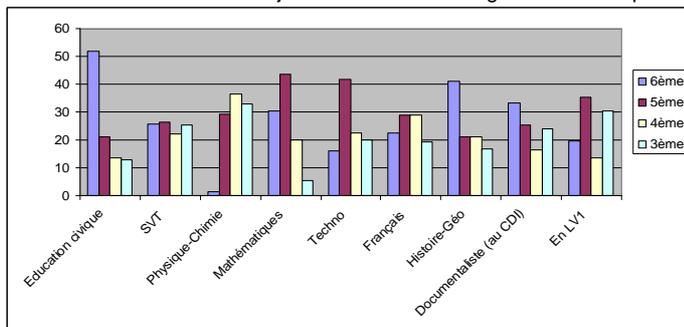
Dans l'ensemble, de nombreux élèves savent que des projets portant sur l'environnement sont menés dans leur collège. Lorsqu'ils savent que des projets sont menés, ils savent dire de quel type de projet il est question et ils semblent en avoir une connaissance au moins superficielle du contenu. Pourtant, la participation s'avère faible (22,5 % des réponses de collégiens déclarant participer à ces ateliers).

La faible participation ne semble pas liée à un manque d'information de la part des élèves mais plutôt à une absence de volonté d'y participer affichée comme telle. Tous collèges confondus, les élèves participant à un projet disent le faire parce que le sujet leur semble important ou parce qu'ils y sont inscrits dans une démarche scolaire (leur apparaissant être une obligation) ou encore parce qu'ils ont envie d'y participer. On observe également une légère différence de participation selon l'âge et le niveau de classe, notamment que la participation est légèrement plus marquée en 5<sup>ème</sup> avec un taux de participation de 27 % ainsi qu'en 3<sup>ème</sup>. En revanche le nombre de réponses non-spécifiées devient très important en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. 35,4 % des élèves qui participent à ces ateliers ou clubs ne spécifient pas ce qu'ils retiennent de ces ateliers, alors que 21,4 % que c'est un sujet particulièrement important pour leur avenir et 19,4 % un discours engagé. En fait, ils retiennent davantage les informations formulées sous forme de discours, plutôt que de comportements à tenir. Ils retiennent assez logiquement des informations lorsque leur intérêt pour l'environnement est important.

En revanche, parmi les collégiens participant à des actions ou projets environnementaux au sein de leur établissement, 31,7 % d'entre eux définissent le mot « environnement » par ordre de réponse comme étant ce qui fait référence à « la nature », puis 9,8 % à « la terre », 9,7 % à « la pollution » et enfin 8,4 % à ce qui nous entoure, ce qui constitue « le cadre de vie ». Il ressort que globalement le peu de collégiens, qui déclarent participer à des projets, se représentent l'environnement comme étant surtout le milieu naturel qui les entoure.

**En somme, on observe donc que l'intérêt pour l'environnement augmente la connaissance de ces projets, la participation à ces mêmes projets ainsi que la mémorisation d'informations et de discours, plus que de comportements écologiques.** Pourtant, ces résultats sont à relativiser en raison de la très faible participation des élèves. **Les élèves peuvent donc déclarer l'environnement comme un sujet qui les intéresse sans pourtant participer aux projets qui sont en lien avec ce thème.** De plus quand les collégiens disent s'intéresser à l'environnement de façon importante, ils déclarent dans le même sens visionner un certain nombre de films consacrés à ce thème.

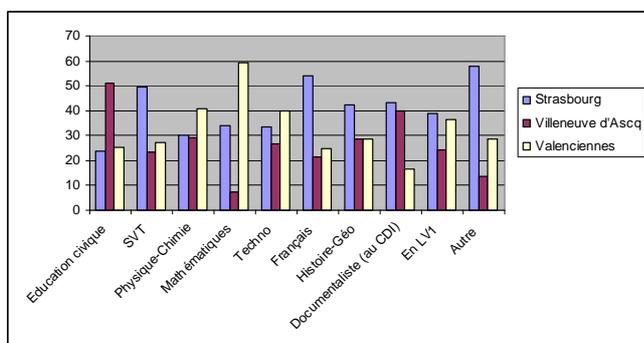
En incluant les cours du programme scolaire et aussi les actions et autres projets environnementaux, les collégiens qui ont entendu parler d'environnement l'ont été en SVT et en histoire-géo le plus souvent suivi de près par la physique-chimie.



**Graphique 11 : les disciplines citées en matière d'environnement selon les niveaux de classe (en %)**

En ventilant selon les niveaux de classe, on observe que les 6<sup>ème</sup> citent surtout l'éducation civique puis l'histoire-géographie. Les 5<sup>ème</sup> citent en premier lieu les mathématiques, la technologie et la LV1, les 4<sup>ème</sup>, la physique-chimie puis le français, enfin les 3<sup>ème</sup> citent avant tout la physique-chimie, devant la LV1. La SVT reste malgré tout une matière très stable citée par un ¼ des collégiens tous niveaux de classe confondus. Les autres disciplines, malgré les témoignages des enseignants rencontrés et de leurs projets mis en place, ne semblent pas être toujours connus ou reconnus comme menant des projets concernant l'environnement ou le développement durable. On ne note pas de différence notable significative entre les garçons et les filles dans l'énonciation des disciplines abordant les questions d'environnement ou de développement durable, même si on remarque juste que les garçons sont un peu plus nombreux à citer l'éducation civique, la technologie et le professeur de documentation que les filles.

Les collégiens de Strasbourg identifient bien l'EPS (57,7 % de réponses), le français (54,1 %) et la SVT (49,1 %) comme étant les disciplines où l'on aborde les questions d'environnement, de développement durable et de changement climatique (voir graphique 11). A Valenciennes où le plus fort taux de réponses est apporté, les disciplines citées sont les sciences expérimentales représentées par les mathématiques (59,1 % des réponses), la physique-chimie (40,9 % des réponses) et la technologie (40 %). Dans ce collège, le fort taux de réponses et le poids disciplinaire est directement lié aux figures emblématiques des enseignants locaux et de leur engagement très fort et connu comme tel en matière de développement durable et de changement climatique. Enfin à Villeneuve-d'Ascq, les taux de réponses font ressortir une prédominance de l'éducation civique (51 %) et de la documentaliste (40 %) devant la physique-chimie notamment (avec 29,1 % de réponses apportées).

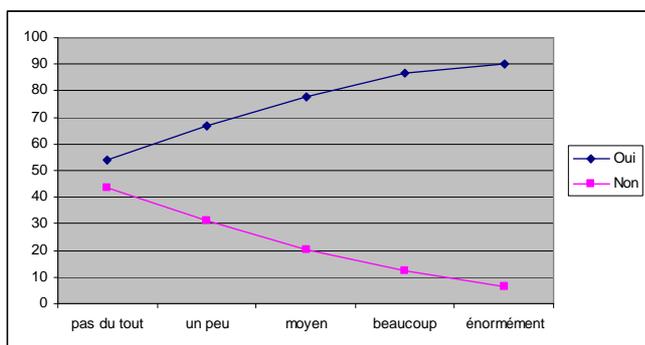


**Graphique 12 : les disciplines abordant l'environnement selon les discours des collégiens par ville (en %)**

**Des différences de discipline ressortent selon les différentes régions ainsi que l'idée qu'à engagement égal, les expressions et mises en perspectives de ces idées sont très différentes suivant les enseignants. Par exemple, dans le Nord, ce sont les sciences expérimentales qui sont très identifiées comme porteuses d'actions environnementales comme la physique-chimie, avec des projets concrets. Leur objectif vise surtout à faire changer les comportements et à faire des collégiens des éco-citoyens en termes de civisme. En Alsace, les projets sont plutôt portés par les sciences humaines, même si le moteur reste la SVT (pour l'aspect concret des expériences), le projet est très vite relayé et appuyé par les professeurs d'EPS, de français et par la documentaliste. L'idée est de responsabiliser et d'amener à des prises de conscience sur le long terme des collégiens.**

### 6.1.5 Les pratiques concrètes en matière d'environnement à la maison

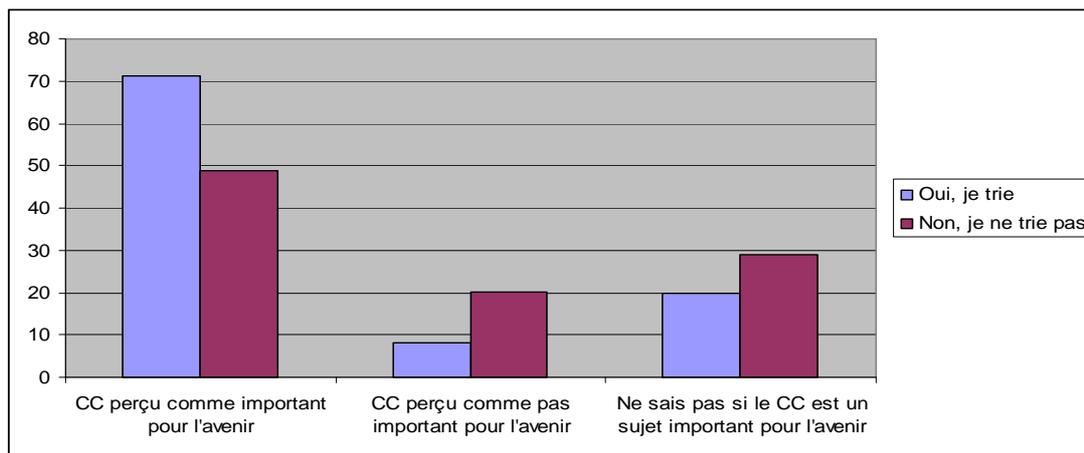
Concernant les comportements écologiques, on observe que plus les élèves se disent intéressés par l'environnement, plus ils déclarent trier les déchets à la maison.



**Graphique 13 : pratique du tri des déchets en fonction de l'intérêt porté à l'environnement (en %)**

La réalisation du tri semble agir en effet miroir entre les parents et les enfants, c'est-à-dire que si les parents impulsent le tri des déchets ou bien les enfants, parce qu'ils en ont entendu parler dans les médias ou en milieu scolaire, il y a un effet d'impulsion qui est émis et qui s'intègre dans les mœurs et habitudes quotidiennes de la famille. Et aujourd'hui dans un contexte où l'idée de trier s'est considérablement diffusée dans la société, un certain nombre de jeunes semblent avoir intégré cette idée de trier et disent le faire de façon presque naturelle comme un apprentissage ordinaire sans action réflexive.

Dans l'ensemble les élèves sont assez nombreux à déclarer trier à la maison et ce sans influence de variable de sexe ou de la région où ils habitent. Il est important de préciser qu'une très grande majorité de collégiens interrogés vit en milieu urbain et qu'une des particularités de la vie urbaine est de ne pas pouvoir offrir la même possibilité de tri des déchets que dans des zones plus décentrées et pavillonnaires notamment. Par exemple, se rapprochant des particularités de la région parisienne, les habitants d'appartements de grande ville ont « des logements de taille plus restreinte et des locaux à poubelles parfois exigus »<sup>36</sup>, ce qui rend compliqué le tri et réduit même la possibilité de le faire parfois. L'âge, en revanche, révèle un léger accroissement en 6<sup>ème</sup> pour atteindre le paroxysme des actes de tri en 5<sup>ème</sup> avant d'amorcer un léger jusqu'en 3<sup>ème</sup>. D'après les données de notre étude, les collégiens semblent trier surtout les déchets courants tels que les emballages plastiques, cartons, papiers et verre. Quelques illustrations :



**Graphique 14 : pratique du tri des déchets en fonction de l'intérêt porté au changement climatique (en %)**

La pratique du tri s'avère encore plus fréquente lorsque le changement climatique est considéré comme un sujet important ou l'environnement de façon générale. Nous pouvons cependant nuancer ce discours car il est loin d'être majoritaire. En effet, si on reprend les raisons que les collégiens invoquent dans

<sup>36</sup> HOIBIAN S., Du Caddie à la poubelle : les Français sont plus sensibles aux emballages », *Consommation et modes de vie*, CREDOC, n°234, novembre 2010, p. 3.

le fait de trier leurs déchets, c'est que leurs parents leur imposent de trier qu'ils le font ou alors ils le font sans réfléchir comme un acte banal à réaliser au sein de la sphère familiale. L'étude du CREDOC<sup>37</sup> de 2010 reprend bien cette idée selon laquelle les jeunes notamment de moins de 25 ans font partie des « moins assidus à trier leurs débris » parce qu'une « partie d'entre eux étant encore chez leurs parents, ils se sentent moins responsables de leurs tâches quotidiennes » même s'ils s'y mettent de plus en plus. Le tri des déchets semble bien se diffuser de façon continue dans la société et notamment auprès des jeunes dans un mouvement de fond mais assez lent.

Mis en perspective avec les résultats et chiffres d'autres études comme celles du CREDOC, notre échantillon de répondants s'aligne dans le mouvement général global du contexte français qui est celui d'accroître les actes de tri des déchets, même si tous les tris ne sont pas réalisés avec la même application ni même avec la même motivation. De plus, si les jeunes sont connus pour trier un peu moins que leurs aînés, ils intègrent les actes de tri de plus ou moins bonne grâce qu'ils reproduiront sans doute plus tard quand ils seront autonomes financièrement, notamment. De plus, on note que le fait de trier augmente ainsi que le nombre et le type de produits triés qui vont croissant également mais les chiffres restent à améliorer. Parmi les difficultés freinant l'amélioration du tri, il semble qu'il y ait la méconnaissance des habitants sur « les règles à respecter et aussi la complexité à se rendre dans les déchetteries »<sup>38</sup> et également la méconnaissance de l'organisation et de l'impact de la filière des déchets et sur le fait que cela préserve ou non l'environnement, de quelle manière et dans quelle proportion. Cette difficulté de se représenter l'impact des actes quotidiens permet d'apporter un élément de compréhension à ces difficultés des générations actuelles dont les jeunes à changer de modes de vie pour des enjeux flous, aux effets peu visibles, voire peut-être abstraits à leurs yeux.

### 6.1.6 L'environnement et le changement climatique, des sujets importants oui mais... pas trop quand même...

Confrontés à la question de la représentation de leur avenir, les collégiens nous ont fait partager leurs avis sur la manière dont ils envisageaient la qualité de vie sur la planète. Les résultats nous montrent malgré tout une vision assez peu engagée voire assez pessimiste de l'état de la planète et de la qualité de vie à envisager mais cela posera véritablement un problème pour les générations suivantes. Ces jeunes ne se considèrent pas comme les futures générations. Ils optent pour une position de passivité, avec l'argument qu'ils héritent d'un modèle de vie qui a pollué et en même temps qu'ils ne peuvent pas remettre en question, parce que cela ne se décide pas à leur niveau, qu'ils ne peuvent rien changer seuls et ils finissent par se ranger à l'idée qu'ils vont mener la même vie que les générations précédentes. Il semble que les conséquences à attendre du changement climatique, si elles sont inéluctables, ne devraient pas les impacter de façon profonde. Les enjeux d'avenir ne les concernent pas à ce niveau aujourd'hui. Confrontés au changement climatique et aux conséquences à attendre dans l'avenir sur la planète, le discours de certains collégiens met en évidence les valeurs actuelles de notre société de consommation et témoigne du fait qu'ils les apprécient et qu'ils n'ont pas envie de les remettre en question.

Mis en perspective avec les résultats et chiffres d'autres études comme celles du CREDOC, notre échantillon de répondants s'aligne dans le mouvement général global du contexte français qui est celui d'accroître les actes de tri des déchets. **Même si les jeunes sont connus pour trier un peu moins que leurs aînés, ils intègrent les actes de tri de plus ou moins bonne grâce, actes qu'ils reproduiront sans doute plus tard quand ils seront autonomes financièrement, notamment.** De plus, on note que le fait de trier augmente ainsi que le nombre et le type de produits triés qui vont croissant également mais les chiffres restent à améliorer. Une des difficultés freinant l'amélioration du tri repose sur la complexité et la méconnaissance des habitants sur « les règles à respecter et aussi la complexité à se rendre dans les déchetteries »<sup>39</sup>.

Il ressort globalement de nos données quantitatives, qui seront ensuite enrichies, affinées et nuancées par des données qualitatives, que les collégiens portent assez peu d'intérêt spontanément pour l'environnement, ce que leurs actes témoignent et illustrent. Par exemple, on ne note pas de lien apparent entre le tri et la conscience environnementale.

<sup>37</sup> HOIBIAN S., « Enquête sur les attitudes et comportements des Français en matière d'environnement », *Enquête « conditions de vie et aspirations des Français »*, CREDOC, n°270, novembre 2010, p. 32-33.

<sup>38</sup> HOIBIAN S., « Enquête sur les attitudes et comportements des Français en matière d'environnement », *Enquête « conditions de vie et aspirations des Français »*, CREDOC, n°270, novembre 2010, p. 36.

<sup>39</sup> HOIBIAN S., « Enquête sur les attitudes et comportements des Français en matière d'environnement », *Enquête « conditions de vie et aspirations des Français »*, CREDOC, n°270, novembre 2010, p. 36.

On peut proposer comme hypothèses qu'ils sont peut-être trop jeunes<sup>40</sup> et qu'ils expriment encore une sorte de mimétisme<sup>41</sup> lié à la place du système scolaire et des programmes enseignés ainsi qu'aux discours et autres comportements de leurs parents. On peut avancer l'hypothèse également qu'ils cherchent à donner une certaine image d'eux puisqu'on les interroge sur un thème qu'ils n'ont peut-être pas forcément envie d'aborder spontanément, etc. et qu'en plus ils sont mis dans une situation qu'ils peuvent prendre comme un jeu, sortant du cadre scolaire quotidien habituel<sup>42</sup>.

De plus ces derniers, interrogés ici par questionnaire, ce qui a été renforcé par leurs discours dans les entretiens, s'inscrivent dans les générations nouvelles, montrant que les craintes exprimées en matière d'environnement aujourd'hui ne semblent pas constituer une menace pour leur avenir personnel mais concernent plutôt l'avenir de leurs enfants voire de leurs petits-enfants. Ils se projettent peu (effet d'âge ou situation conjoncturelle généralisée à l'ensemble de la société dans un contexte enraciné de crise économique et d'inquiétudes environnementales) et aussi peut-être parce que le mode de vie que leurs parents et les influences sociétales leur tracent depuis leur enfance semble difficile à remettre en question et demande un certain effort de projection. L'exploitation de nos données qualitatives permettra d'affiner et d'aborder beaucoup plus finement le sens que recouvrent le changement climatique et le développement durable dans le discours des collégiens.

## **6.2 Les discours des collégiens de 5<sup>ème</sup> sur le changement climatique et le développement durable (données des entretiens)**

### **6.2.1 Définition et analyse des notions**

#### **6.2.1.1 D'environnement**

Confrontés à cette notion, les principales réponses citées par les collégiens sont « la nature », « tout ce qui nous entoure », « les animaux » et aussi tout ce qui a trait au recyclage. L'environnement est perçu comme le strict cadre naturel ou comme la notion actuelle liée au développement durable et qui implique le tri des déchets. Ressortent aussi des notions de culpabilité très fortement ressenties et très vite abordées : « c'est à cause de nous que la Terre va mourir », enfin des injonctions sont aussi citées, plus en lien avec le recyclage et l'état de la Terre : « il faut la respecter, il ne faut pas la polluer », « ne pollue pas, ne jette pas les déchets partout », « il faut la protéger. Il faut recycler », les « bons gestes à faire ». C'est une définition liée d'abord à des notions de nature, d'animaux... qui est très vite rattrapée par les notions qu'inclut le développement durable diffusées aujourd'hui, comme la dégradation de l'environnement – et la culpabilité – et des injonctions fortes exprimées dans les discours de la sauvegarde, en changeant de comportements.

#### **Collège Charles (Strasbourg) :**

##### **Qu'est-ce que c'est l'environnement pour vous ?**

D : c'est la nature.

L : Pareil c'est tout ce qui, enfin c'est la nature.

##### **Rien de plus ?**

D : Si, la planète, le soleil, comment dire, tout ce qui a un rapport avec la nature.

A : Tout ce qui n'est pas recyclable.

##### **Donc en fait tout ce que nous on n'a pas créé.**

D + L : Tout ce qui est naturel.

##### **Et comment est-ce que vous essayerez d'expliquer ce que c'est que l'environnement à un élève plus jeune que vous ?**

D : Je ne sais pas très bien.

A : Je ne sais pas.

L : Je pense qu'on sait tous un peu ce que c'est, on en a tous entendu parler.

<sup>40</sup> GALLAND O., (2001), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.

<sup>41</sup> Le mimétisme en sociologie et plus particulièrement en anthropologie a fait l'objet d'un ensemble de recherches menées par René Girard. Ses ouvrages montrent que les imitations dans les comportements sont constitutives d'échanges réciproques entre les hommes mais qu'ils sont également sources de conflits et donc ils comportent à la fois autant d'éléments positifs que négatifs mais importants à prendre en considération pour comprendre les interactions sociales entre des catégories de personnes.

<sup>42</sup> DUBET F., MARTUCELLI D., (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

D : A la télé par exemple on en a déjà entendu parler. On lui dirait que l'environnement c'est quelque chose qu'on ne peut pas recréer, pas refaire et qu'il ne faut pas gaspiller. Par exemple, un animal il ne faut pas toujours le chasser parce qu'après il y en aura plus et l'espèce elle va disparaître.

L : Bah la même chose, qu'il faut faire attention à tout ce qu'on fait, dans la vie de tous les jours pour aider pour comme il a dit, le réchauffement climatique, pour tout. Il faut éviter de polluer, de gaspiller.

Au final, on constate un peu plus de collégiens alsaciens qui présentent l'environnement en faisant référence à la nature et des Nordistes qui font référence un peu plus à la pollution, à la dégradation de l'environnement au quotidien en termes de civisme.

### 6.2.1.2 De changement climatique



Le changement climatique peut être lié ou différent du réchauffement climatique, certains citent même le refroidissement climatique. Des collégiens y voient des causes telles que des excès de pollution de voitures, des liens avec le trou dans la couche d'ozone, des changements de saison avec des hivers plus froids et aussi plus chauds, idem pour l'été, la montée des eaux et en même temps l'assèchement de la Terre. Pour d'autres il n'y aura plus de saison ou encore le climat se réchauffe parce que la Terre se rapproche du Soleil ou inversement... Des faux-sens aussi parfois comme le changement de temps d'un jour à l'autre qui semble imputable au changement climatique. Beaucoup de collégiens ont une définition du changement climatique avec comme supports les images très médiatisées : l'ours blanc sur sa banquise... Le changement climatique est une notion complexe, dont ils ont tous ou presque entendu parler mais qu'ils définissent tous de façon très différente. En effet, ils font ressortir une compréhension incomplète et confondent d'autres notions comme l'effet de serre. On peut en avoir une impression de faux-sens et au final ce n'est pas tant de faux-sens qu'il s'agit que de connaissances fragmentées et parcellaires.

Ils semblent comprendre à peu près les causes mais ne comprennent pas bien le raisonnement et la logique scientifique du phénomène du changement climatique. Des définitions un peu hésitantes parfois. Parfois il y a des confusions entre les causes et les effets, parfois on observe des raccourcis dans le cheminement intellectuel, ce qui fait qu'on a l'impression qu'ils ne connaissent pas le changement climatique alors qu'ils en ont retenu un aspect principal mais pas l'ensemble. D'autres, en revanche, ont retenu une cause, un résultat et expliquent à leur façon le lien entre les deux comme le changement climatique signifie augmentation des températures donc évaporation de l'eau et par voie de conséquences des sécheresses à attendre, sécheresses définitives : (L. collègue Charles (Strasbourg)) : « l'eau qui fond à cause de la chaleur. C'est quand même un problème, si on ne peut plus boire. (...) C'est quand même inquiétant si on ne peut plus boire ».

Les questions de changement climatique ne touchent pas les collégiens dans leur chair et ils ne voient pas de conséquences sur leur vie de futurs adultes donc cette question ne leur pose pas trop de problème, si ce n'est parfois pour la faune locale : ours blancs, pingouins ou renards des neiges... Certains ont le sentiment qu'il n'y a plus de saisons. Dans ce genre d'arguments, on sent l'imprégnation et la répétition des discours des parents. Ils perçoivent des effets physiques et exprimés concrètement des conséquences à attendre sur Terre.

**Collège Roger (Strasbourg) :**

**Et pour toi, « changement climatique » ?**

R 2 : les océans vont être asséchés.

**Donc il n'y aura plus du tout d'océan ?**

R 2 : si, quand même, mais pas beaucoup.

**C'est marrant, parce que la réponse d'avant tu m'as dit qu'il y avait trop d'océans, et là, il n'y en a plus assez. Donc pour toi, « changement climatique », c'est « il n'y aura plus d'eau, il n'y aura plus d'océans ».**

R 2 : oui.

L : dans le futur, je ne sais pas s'il fera plus chaud ou s'il pleuvra tout le temps, mais à force... de la pollution ça va créer quelque chose. Donc oui je ne sais pas vraiment.

(...)

Cl : euh... le changement climatique, au début ce n'était pas comme ça, c'était moins pollué et c'est de pire en pire.

C : bah en fait, c'est la terre qui se réchauffe, tout se chauffe, il y a les glaciers qui fondent. C'est irrégulier aussi parce que... non, ce sont des sécheresses partout.

(...)

A : bah changement climatique euh... bah le climat il change, ça peut être il pleut un jour et puis après il y a le soleil, il fait beau, il fait chaud, il fait froid, et je crois, pour moi, c'est un peu causé par l'homme, le changement climatique. Bah ça peut être normal et pas normal. Parce que ça peut être par l'homme donc ça peut être pas normal, mais après ça peut être quelque chose de naturel. C'est normal, c'est la nature.

En tant que citoyen, au niveau du changement climatique, pas de différence notable entre les collèves, que ce soit dans les définitions des notions que dans leur maîtrise du concept.

**6.2.1.3 De la fumée des pots d'échappement**



Dans l'ensemble les collégiens identifient qu'une personne tousse et est plus ou moins intoxiquée par les gaz d'échappement des voitures. Ils restent beaucoup dans le factuel même s'ils font le lien entre tousser et intoxication, potentiellement danger pour la santé de la personne. Les conséquences à attendre sur la santé restent assez vagues au final et n'apparaissent pas voire même jamais mortelles. De plus, la voiture soit clairement identifiée comme la source de pollution ne semble pas être remise ou à remettre en question au niveau des modes de vie.

Comme les liens entre nuisances, pollutions et décès n'apparaissent pas de façon visible, les collégiens n'insinuent jamais et ne pensent pas que la voiture puisse être une cause de décès par expositions à de multiples polluants.

**Collège Clément (Valenciennes) :**

Gabin (C) : Je pense que c'est pas bon pour la santé mais que c'est pas mortel.

Xavier (C) : Je pense que ça peut être dangereux. Je sais pas ça peut poser des problèmes aux poumons.

### 6.2.1.4 D'effet de serre

Une notion complexe et assez floue pour certains collégiens. Il y a ceux qui ne savent pas du tout de quoi il s'agit, ce qui disent n'importe quoi. Certains, en revanche, en ont une définition assez bonne et complète. Par opposition au changement climatique, où les collégiens ont un peu tous des connaissances mais au final qu'un élément ou deux de la définition complète recherchée, avec l'effet de serre, où ils savent ce dont il s'agit soit ils ne savent rien. Cependant ils sont beaucoup plus nombreux à ne pas savoir que ceux qui peuvent en proposer une définition. Certains collégiens font le lien avec l'impact des pets de vaches pour parler de l'effet de serre. C'est un fait qui les fait rire et qu'ils mémorisent bien.

**Collège Roger (Strasbourg) :**

T. : bah c'est je crois, quand il y a trop de pollution. Enfin, effet de serre, je crois que c'est dû à la pollution. Bah toutes les pollutions je crois : des voitures... Enfin c'est tout. Bah je crois que c'est ce qui crée le réchauffement climatique. Voilà, bah c'est dû aux gaz, à la pollution, et c'est dû au réchauffement climatique, enfin... Enfin non, c'est à cause de ça qu'il y a le réchauffement climatique.

(...)

B. : non, mais je ne sais pas, c'est l'organisme des vaches, quand elles ruminent après elles recrachent des boules. Enfin non, je crois que les vaches, quand elles mangent de l'herbe, elles en mangent plein. Et après ça reste dans leur estomac, et elles ont tout avalé, après elles se mettent à l'ombre, et ça revient tout, et après elles la mâchent. Et après elles la ravalent vraiment et après elles pètent.

(...)

M. : les gaz à effet de serre ? Oui, c'est quand les vaches elles pètent. Euh la pollution. Ça fait des trous dans la couche d'ozone. Ce n'est pas bon parce qu'après, le soleil, il passe dans les trous, un truc comme ça.

**Collège Clément (Valenciennes) :**

**Et tu penses qu'il y a un lien avec l'effet de serre ?**

S. : Je ne sais pas.

G. : Si à un moment j'ai su mais j'ai oublié.

**D'accord et vous en pensez quoi de l'effet de serre ?**

G. : Je sais pas ce que c'est.

### 6.2.1.5 De la pollution

De façon plus générale quand on interroge les collégiens sur ce que signifie pollution pour eux et sur des exemples qu'ils peuvent citer, ils citent : le pétrole dans l'eau (effet médiatique classique où l'on cite et dénonce la pollution du moment et qui sera complètement oublié lors de la prochaine catastrophe ou prochain accident. Cette pollution est celle de la fuite de pétrole de BP en Floride en 2010), la pollution, la destruction des arbres, les déchets jetés par terre, la pollution aux sacs plastiques, les produits modernes qui semblent avoir un impact plus polluant que par le passé.

**Collège Roger (Strasbourg) :**

R. : euh, bah, il y a la pollution plastique aussi. Euh bah il y a plein de gens qui jettent les affaires sans faire attention, genre ils ne les trient pas. Ou ils les laissent comme ça par terre, et comme ça met du temps à se dégrader, on va en voir de plus en plus. Et après, ça peut polluer la mer, et donc les animaux vont être un peu en danger à cause de ça. Parce que, il y a par exemple les tortues elles mangent les sachets plastiques, parce qu'elles croient que ce sont des méduses, et il y a aussi la pollution sonore, ça dérange aussi un peu tout le monde. Et ça, c'est dû aussi à nous et ça dérange les animaux, ça dégrade un peu aussi la planète entre guillemets, parce que les animaux, c'est quelque chose qui nous fait vivre, on ne peut pas vivre sans, et il y a aussi les engrais, parce que voilà, les plantes aussi on ne peut pas s'en passer. Et donc la pollution des pots d'échappement et la marée noire aussi en ce moment.

Les connaissances engrangées ne montrent pas de différences notables entre les collèges que ce soit au niveau des médias ou d'autres canaux de diffusion, en revanche il ressort une certaine influence d'enseignants emblématiques et une influence nette des parents (comportements au quotidien, engagement pour le développement durable et le changement climatique...)

## 6.2.2 Informations émises

### 6.2.2.1 Démarches pour aller chercher de l'information :

On s'interroge sur la manière dont ont recours les collégiens pour aller chercher de l'information et quels canaux ils utilisent. Principalement par ordre décroissant, ils citent : internet (sites généralistes ou très spécialisés, messagerie avec page d'accueil), des magazines : *Okapi*, *Le monde des ados*, *Sciences et vie junior*, des livres et encyclopédies, des programmes TV comme le Journal télévisé.

Certains collégiens, sans grande différence de collèves, prennent des initiatives personnelles pour aller chercher de l'information. Ces initiatives sont portées majoritairement par un élan spontané vers internet - vers lequel ils se tournent plus spontanément (effet de génération) même si en même temps ils savent en dénoncer certaines dérives et certains problèmes - puis vers les supports écrits plus classiques tels que les livres (repère d'apprentissage). Le choix d'abord d'internet suit avant tout l'idée de facilité et d'accès rapide à une profusion d'informations puis les livres parce qu'ils représentent malgré tout une caution scientifique reconnue comme telle. A ces canaux et supports d'informations, il faut ajouter les impulsions volontaires ou involontaires des parents vers la télévision : journal télévisé quotidien, émissions et documentaires.

Il importe également de nuancer ces recherches en information qui restent malgré tout peu nombreuses et somme toutes peu poussées, peu volontaires et assez superficielles dans la majorité des cas, même si quelques collégiens sont effectivement demandeurs et curieux. Cela est-il imputable au fait qu'ils sont jeunes ou peu intéressés par l'environnement ?

#### **Collège Charles (Strasbourg) :**

J. : Wikipédia, c'est la seule chose que je connais.

M. : Moi je vais sur un site super écologique. Je ne sais pas je tape écologie.

S. : Moi je vais *sur jaitoutinvente.com*

J. : Moi j'ai un livre sur Hawaï, ça parle d'environnement là-bas.

S. : bah... Internet et des livres je pense. Les sites et les journaux aussi. Bah, c'est plus Internet parce qu'en même temps, c'est très facile à utiliser donc on a juste à taper, on regarde mais après il faut faire attention à des sites, Wikipédia, tout le monde peut mettre quelque chose, donc après, on ne sait pas trop si c'est vrai ou pas, parce qu'il y a des gens qui s'amuse à falsifier des données, des trucs comme ça. Mais on peut aussi regarder sur le site des musées.

### 6.2.2.2 Impulsée par l'école

Des enseignements dispensés en milieux scolaires, les collégiens interrogés reconnaissent les initiatives de leurs enseignants en matière de développement durable et de changement climatique et sont capables de citer leurs actions, que celles-ci relèvent du champ disciplinaire de l'enseignant ou non. Ils citent la protection de l'environnement avec visionnage d'un film (projet collectif d'enseignants), la définition du développement durable (en français, en EPS, en histoire-géographie), la définition du changement climatique (en mathématique, en physique-chimie, en histoire-géographie), l'agenda 21 (en histoire-géographie), les milieux de vie en SVT, le tri des déchets, une vidéo en anglais sur les conséquences de la marée noire en Floride ou un ouvrage de fiction sur l'environnement en français. Les thèmes abordés sont des thèmes d'actualité/factuels abordés dans des disciplines un peu plus libres comme le concours du Crédit Mutuel sur « comment protéger la planète » ou les Trophées de l'environnement.

Ce sont des approches thématiques en cours parcellaires plutôt généralistes ou spécialisés provenant surtout de la bonne volonté des enseignants mais pas toujours perçues comme telles par les collégiens. Pour les collégiens, même si ce sont plus des connaissances par des approches réflexives et de compréhension des phénomènes avec leurs conséquences en Alsace et plus technicistes par la démonstration ou des prescriptions fortes à Valenciennes, le développement durable et le changement climatique restent des domaines d'apprentissages théoriques essentiellement illustrés parfois par des prescriptions. Les collégiens ne perçoivent pas toujours les liens entre les thèmes abordés. Ils s'expriment ponctuellement sur une question parcellaire et leur réflexion dépasse rarement ce cadre. Cela ne semble pas les impliquer sur leur avenir ou leurs comportements d'aujourd'hui comme à venir.

#### **Collège Roger (Strasbourg) :**

**Est-ce que vous avez déjà travaillé, au collège dans votre cours de SVT ou physique-chimie, ou dans des clubs nature, des choses comme ça, sur l'environnement ?**

R. : pas vraiment, on a lu des romans de Danièle Martinigole.

L. : moi j'ai lu *l'Or bleu* et *les Ouvriers de Vulcain*.

**Et ça t'a intéressé ?**

L. : bah, je n'aime pas beaucoup, beaucoup, mais oui, c'était quand même pas mal. Bah on n'a pas vraiment travaillé sur l'environnement, on lisait le livre, et ça parlait quand même de l'environnement. Bah, disons que c'est sûr que c'est mieux que de lire un document sur l'environnement, là, ça parle d'environnement mais il y a quand même une histoire avec, parce que c'est vrai que sinon c'est un peu...

R. : oui.

L. : euh, en arts plastiques, on avait fait un concours « Crédit mutuel » sur « comment tu ferais pour protéger ta planète ? »

R. : bah en anglais, on a vu sur la marée noire, c'était surtout sur l'actualité, pour voir comment ils essayaient de la stopper. Et bah en SVT on voit un peu aussi, mais pas tellement.

### 6.2.2.3 Impulsée par les parents

Certains collégiens ne perçoivent, d'ailleurs, pas les initiatives lancées par les enseignants de leur établissement. En revanche, ils reconnaissent et ont davantage connaissance de l'intérêt porté et parfois mis en pratique dans les faits impulsion amorcée ou non par leurs parents (degré et type d'impulsion : intérêts, discussions, émissions TV, documentaires...) quand il y en a une mais il faut qu'elle soit bien marquée. Il y a plus de réactions quand il se produit un événement mais qu'il soit environnemental ou autre, cela ne fait peut-être pas de différence. Pas d'élément de réponses ici. Globalement, à part quelques implications fortes et marquées de parents dont les enfants parlent de leur travail, la majorité des parents ne semblent pas très attirés par les questionnements environnementaux. On ne note pas tellement de différence de crédits accordés à une catégorie d'émetteurs d'information, que cela soit au collège ou par les parents, les collégiens semblent accorder environ la même confiance et ne sont pas demandeurs, à savoir que si on leur en parle, pourquoi pas mais cela ne va pas tellement plus loin, ils adoptent une attitude passive. De plus il faut relever que les émetteurs ne marquent pas du tout le même intérêt sur ces questions et que cela reste surtout des motivations personnelles, individuelles et centrées sur un intérêt ou une question particulière.

**Collège Charles (Strasbourg) :**

J. : moi c'est plutôt mon père qui m'en parle quand il y a une émission qui lui paraît intéressante. Il n'y a pas longtemps, il m'a montré une émission sur des animaux je ne savais même pas que ça existait.

E. : je ne le fais jamais toute seule mais mes parents me disent quand il y a une émission.

(...)

**Est-ce qu'avec votre famille, parents, frères et sœurs, vous parlez de l'environnement chez vous ?**

P. : rarement.

S. : pas du tout.

**Donc vous réagissez sur l'actualité ?**

S. : oui.

P. : oui, surtout si, par exemple, il y a quelque chose qui est passé au journal et ça y est, on en parle comme ça, et on va commencer à en parler. Mais sinon jamais.

### 6.2.3 Activités menées sur le thème de l'environnement

#### 6.2.3.1 Au sein du collège

Au sein du collège, différentes actions ou activités sont menées en matière d'EEDD. A Strasbourg au collège Charles, sont citées en matière d'environnement des actions portant sur la réalisation d'exposés, de recherches en histoire-géographie sur PC au centre de documentation notamment, la création d'un site internet avec une mascotte. Au collège Roger, c'est un concours de dessins sur l'environnement, la lecture et l'analyse d'ouvrages fictifs, la réalisation de panneaux pour communiquer sur le thème, la visite de sites industriels ou de laboratoires qui sont privilégiés. Dans ces deux établissements ce sont plutôt des approches de sensibilisation, de prises de conscience, de responsabilisation et de communication autour du développement durable et du changement climatique. Aux collèges Clément de Valenciennes les actions menées incluent des ateliers consacrés au changement climatique avec des travaux menés en petits groupes sur internet, la création d'un site de connaissances, de recherches satellites..., de travaux pratiques en physique-chimie, etc. et au collège Thomas, la sortie dans des lieux de découvertes scientifiques, de prélèvements dans la nature notamment qui sont autant de façons de comprendre les phénomènes d'un point de vue scientifique et démonstratif par l'expérimentation.

Les types d'activités choisies dans les différents collèges ne sont pas tellement représentatifs d'un type d'action par établissement mais plutôt l'expression ponctuelle d'idées plus ou moins menées de façon régulière et durable dans le temps par des enseignants motivés par un type de projets et une ou plusieurs manières de les mettre en application. Dans les exercices de réflexion, notamment au cours de concours de dessins, les collégiens perçoivent l'environnement comme quelque chose de manichéen : ils séparent la réalité actuelle, perçue comme étant mauvaise ou en danger dont il importe de prendre conscience et la réalité hypothèque et souhaitée, autour de comportements écologiques et vertueux pour la planète et vers laquelle il importe de tendre (de façon générale, ce qui reprend le contenu des enseignements) ou ce qu'ils voudraient vivre personnellement dans l'avenir mais cela n'implique pas de comportements individuels actifs ou « modèles ». Un certain nombre d'efforts sont déployés pour rendre concrets les approches ou thèmes environnementaux théoriques.

Les projets et autres actions abordent les sujets ou de développement durable ou de changement climatique par l'aspect empirique des choses. Les enseignants emmènent leurs élèves découvrir la nature et font des tentatives d'apprentissage par des approches inversées, c'est-à-dire qu'à partir d'expériences de terrain, ils tentent d'expliquer les phénomènes et s'en servent ensuite pour alimenter la théorie.

**Collège Charles (Strasbourg) :**

L. : Moi c'était plutôt l'année dernière. C'est là que j'ai appris le plus en étant en classe nature. C'est pareil cette année c'est le prof de sport, notre prof principal donc c'est avec lui qu'on en parle le plus. Mais on parle de ça beaucoup dans toutes les matières. Bah par exemple quand on fait des heures de vie de classe. On avait aussi un projet en français et en sport c'est parce qu'on fait des activités pleine nature et beaucoup plus de sorties que les autres quoi. Par exemple on fait du canoë-kayak et on va dans la nature, on fait aussi de l'escalade alors que les autres ils n'en font pas. Et puis quand on fait des sorties on en parle.

D. : On fait du sport nature. Plutôt de l'escalade, du canoë kayak. Parfois aussi on fait des sorties, on va dans des musées zoologiques. On est aussi allé regarder le film *Océans*. Et nous en plus des sorties qu'il y a dans toutes les classes on fait des sorties nature. L'année dernière par exemple on avait fait une randonnée de canoë kayak pendant une journée entière.

L. : C'est bien. C'est mieux d'être dans une classe comme ça. Pendant qu'on fait des sports bien toute l'année les autres ils font des sports banals. Et en plus on fait des sorties bien.

(...)

J. : C'est un parking où on a étudié, en fait il y avait des végétaux des trucs comme ça. On a été aussi à un vignoble pour regarder l'état du vignoble. Pour examiner l'algue. Il y avait une algue dans l'étang et donc plus personne pouvait aller dans l'étang. On a vu la source de l'étang, ce qui a mis l'eau dans l'étang.

T. : Non on l'a fait sur place, après on a résumé en cours.

J. : Sciences intégrées.

Les pratiques mises en œuvre par les collégiens en matière de développement durable et de changement climatique constituent une première mise en perspective de ce qu'ils reçoivent dans leurs cours dans leurs pratiques. Les pratiques de tri et les tentatives d'économies d'énergie apparemment, souvent compliquées à mettre en place au collège font ressortir des implications variables des collégiens alors qu'ils semblent plus assidus à les appliquer chez eux. Apparemment l'implication attendue d'un grand nombre de collégiens pour réaliser le tri au sein du collège alors même qu'ils ont des comportements très différents peut démotiver et couper l'élan des plus motivés quand ils perçoivent des manquements dans la bonne réalisation du tri. Leurs discours mettent en évidence une vigilance et une attention d'autant plus grande quant au suivi du tri sélectif des déchets par les personnels de leur établissement que par leurs camarades.

**Collège Roger (Strasbourg) :**

T. : oui, le tri des papiers et des déchets, donc deux poubelles différentes.

P. : on n'est pas vraiment encouragé par le collège.

S. 2 : pas du tout ! Ils nous disent : « pense à l'environnement, pense à l'environnement » mais est ce que eux ils le font ?

S. : bah pour le tri des déchets on a déjà les poubelles, mais je crois que les femmes de ménage elles remettent tout dans la même. On a une jaune et une normale. Et il n'y a pas tellement de monde qui le fait, donc on retrouve un peu n'importe quoi dans la jaune. Bah j'essaie.

### 6.2.3.2 A la maison :

Les centres d'intérêt des parents semblent très variés et ce quel que soit le département. Les réponses montrent alternativement, à travers les discours formulés par leurs enfants, que l'intérêt des parents pour le développement durable et le changement climatique peut être très marqué, mais quand il l'est, il peut l'être autant par les considérations environnementales qu'économiques voire davantage économiques qu'environnementales.

La majorité de parents semblent faire le tri ou aborder un sujet d'actualité lié à l'environnement parce que c'est dans l'air du temps, qu'il existe une sorte de pression sociale sur les comportements à avoir. Ce n'est pas spécialement les conséquences sur l'environnement qui les préoccupent. Certains semblent culturellement privilégier des modes de transport alternatifs non par souci environnemental mais parce que cela correspond à leurs préférences. Du coup, cela trouve un écho particulier dans une période où on appelle à ce type de comportements.

#### **Collège Charles (Strasbourg) :**

**Si je vous demande sur une échelle de 1 à 10 comment est-ce que vous diriez que vos parents se positionnent sur l'environnement ?**

D : Moi, 7.

A : 5,5.

L : Je ne sais pas, 5 ou 6 parce que ce n'est pas qu'ils ne font rien mais ils font le tri de leurs déchets, ils font attention à l'eau et tout mais enfin je ne les vois pas trop en parler et ce n'est pas leur truc principal de parler de la nature.

### 6.2.3.3 Pratiques familiales déclarées par les collégiens et leurs parents sur le thème du développement durable et du changement climatique

On constate des pratiques et des attitudes très diversifiées face au développement durable selon les envies personnelles des enfants et aussi celles des parents. Entre ceux qui trient leurs déchets, tendent à économiser les énergies et opter pour des modes de déplacement alternatifs, et ceux qui n'en réalisent qu'une partie voire rien, l'implication ou la densité de l'impulsion familiale peut varier, d'autant plus qu'à Strasbourg on note l'influence de l'Allemagne à proximité. On note également des orientations de comportements en fonction de ce qui est mis à disposition par la commune (transports, tri...), les possibilités proposées par le logement (taille, présence d'un jardin...), la transmission de valeurs traditionnelles des grands parents par exemple avec leur jardin (engrais naturels, compost...).

Le tri et les éco-comportements semblent, tous collèges confondus, faire ressortir une différence importante de sensibilité et d'implication dans le tri, de la part des enfants comme des parents. Dans l'ensemble, rares sont les parents et les enfants qui ne font pas du tout de tri sélectif. En revanche, beaucoup, sans que soient complètement corrélés les comportements des parents à ceux de leurs enfants, réalisent des opérations de tri des déchets mais de certains seulement comme les emballages plastiques, cartons ou encore papier... mais pas nécessairement régulièrement. Ou alors ils vont réaliser des actions de tri mais se sentent incapables de moduler leurs modes de transports ou vont négliger les économies d'énergie.

Un certain nombre de collégiens mettent en valeur aussi un sentiment de « corvée » à réaliser le tri mais cela semble rentrer plus dans le côté routine des tâches ménagères, même si au final ils font le tri par réflexe. Pour beaucoup, le tri est quelque chose « qu'ils font depuis toujours » même si c'est plus récent que leur perception. Le fait qu'ils déclarent que c'est une contrainte s'inscrit assez bien dans leur classe d'âge mais on peut supposer que le tri et les autres actions impulsées par leurs parents vont s'enraciner en eux pour l'avenir, à moins qu'il y ait un retournement spectaculaire au niveau des comportements de tri à adopter.

On ressent l'implication dans les préoccupations environnementales à travers l'originalité des invitations et la prise d'initiatives (recyclage des chaussures, refus des publicités et d'achat de journaux (quotidiens, magazines, etc.) qui seront très rapidement jetés, ouverture du frigo réduite également...). Pour les modes de transport, il y a aussi une organisation de plus en plus importante qui se met en place.

Le degré d'implication varie aussi du sentiment de culpabilité pour la planète et de son état actuel, du sentiment de pouvoir et d'avoir envie d'agir.

Les pratiques de tri apparaissent plus souvent comme un plaisir ou quelque chose de normal quand elles s'inscrivent dans un mode de vie déjà en accord avec ces principes ou quand les personnes sont déjà dans un processus de mouvement vers le développement durable et le changement climatique.

Les comportements des collégiens, au niveau des pratiques de tri, suivent majoritairement l'impulsion des parents. Il est plus rare que ce soit les jeunes qui impulsent à leurs parents. Ils semblent majoritairement se conformer à la norme ambiante grandissante qu'est le tri. En revanche, ils en font majoritairement une interprétation libre, c'est-à-dire que leur façon de trier, qui est surtout conjoncturelle, consiste surtout à trier certains déchets et pas d'autres, ou trier les déchets et ne pas faire attention aux économies d'énergies, ce qui s'inscrit bien dans une norme de tri mais qui au final reste un peu séparée des préoccupations environnementales de fond. Les comportements ne font majoritairement pas ressortir de cohérence même individuelle envers des préoccupations environnementales mais plus des comforts de vie soumis à quelques contraintes de tri, sauf pour quelques cas isolés de parents en Alsace qui s'inscrivent réellement dans une mouvance environnementaliste.

Il ressort un élan assez marqué théoriquement vers des comportements écologiques vertueux mais à condition que cela ne remette pas en cause le confort de vie actuel. Dans les faits, cela se manifeste par un sentiment de se priver ou de revenir en arrière et cela n'est pas envisageable. Voir études CREDOC.

#### **Collège Charles (Strasbourg) :**

B. : c'est mes parents qui me disent de le faire sinon je n'y pense pas trop.

S. : Bah moi mon père il prend l'avion pour aller au travail. Il travaille à Nice et il part une semaine sur deux. C'est 1h15. Il y a un vol direct à l'aéroport de X. Mon père il prend souvent l'avion donc ça ce n'est pas très écolo. Avant il prenait le train mais ça met 6h. Il n'est pas super environnement, enfin si un peu mais niveau transport pas trop. Mais il fait le tri, il arrête le chauffage quand il fait chaud des trucs comme ça mais pour le transport il ne fait pas attention. Ma mère, elle prend souvent le vélo parce qu'elle travaille à Y.

#### **Et pour vous les petits gestes du quotidien c'est quoi ?**

S. : Réflexe.

J. : ça dépend ce que c'est. Genre éteindre la lumière avant de partir ou quand il fait jour ça c'est un réflexe. Devoir sortir de la douche parce que il y a plus d'eau, ça c'est une corvée. Des fois je prends mon bain et ma mère m'en enlève parce qu'il y a plus d'eau.

T. : nous on trie, on essaie d'économiser l'eau, emmener les sacs que l'on a déjà et ne pas prendre à chaque fois un autre sac, et parfois, on utilise plus aussi les vélos pour aller à l'arrêt de bus ou à pied ; on utilise moins la voiture. Le tri, on le fait aussi pour la planète, donc c'est vrai que ce n'est pas la fin du monde, d'y aller en bus ou en vélo, ce n'est pas... Oui, ça ne va pas me tuer ; ce n'est pas comme si je devais faire 40 km. Je n'ai pas à faire grand-chose, j'ai deux-trois minutes jusqu'à l'arrêt de bus, donc ça va.

## **6.2.4 Projections dans l'avenir**

### **6.2.4.1 Discours : arguments, modes d'impulsion, acteurs**

Des différents discours entendus par les collégiens, ces derniers semblent retenir des arguments graves, de changement climatique ou de dégradations de l'environnement. Les  $\frac{3}{4}$  des collégiens pensent que les discours sont « assez alarmants » et qu'ils semblent toujours mettre en évidence une obligation, une nécessité d'agir dans tel ou tel sens, tels des comportements prescriptifs et ce sans explication, ni contextualisation. Ces impositions concernent tout à la fois les conséquences mondiales du réchauffement climatique et de l'importance de trier les déchets, que de simples gestes de citoyens et de santé publique : « ne pas cracher dans la rue », « ne pas jeter son chewing-gum sans papier autour », etc.

Ces discours sont dénoncés par les collégiens parce qu'ils ne sont pas perçus comme suivis de faits puis parce qu'ils blasent ou semblent inadaptés, inintéressants, non entendables parfois. Pourtant, certains jeunes se sentent, au contraire, « encouragés à agir » mais ils sont très peu nombreux. La majorité d'entre eux dénonce des discours émis par des personnes qui ne s'appliquent pas leurs propres idées, l'inutilité des actions, etc.

Les discours sur le développement durable et le changement climatique trouvent des échos différents selon les émetteurs et selon les canaux utilisés. Les publicités et les médias sont perçues comme

prescriptives ou alors diffusant une information thématique d'un point de vue politique ou économique, comme la Conférence de Copenhague, notamment. Certains collégiens pensent que l'on entend trop parler de développement durable et de changement climatique et d'autres, insuffisamment. Les détracteurs avancent qu'il faudrait changer les canaux de diffusion utilisés mais n'ont pas d'alternatives à proposer.

**Collège Roger (Strasbourg) :**

**Est-ce que tu penses que tu es aidée ou encouragée à agir en faveur de la terre et de l'environnement ?**

E. : oui. Euh, je ne sais pas, c'est ce que j'entends un peu partout. Bah juste à moins polluer, protéger et tout...

**Est-ce que tu trouves que l'on parle trop ou pas assez d'environnement aujourd'hui ?**

E. : peut-être pas assez. Il faudrait prendre des chaînes plus connues. Plus regardées par les gens, comme les infos, les dessins animés, ou les chaînes pour enfants, et montrer un geste, et comme ça, ils comprennent et ils regardent en même temps. Bah oui, et puis aussi on diffuse les émissions pas dans les chaînes connues, plutôt dans les chaînes que les gens regardent le moins. Il faudrait le faire sur une chaîne où l'on montre souvent des films qui intéressent les gens.

(...)

**Et donc est-ce que vous trouvez qu'on ne parle pas assez ou trop de l'environnement en règle générale ?**

B. : on parle mais on ne fait pas.

**C'est-à-dire ?**

B. : les politiques ils parlent mais ils ne font rien.

Des discours vides et des absences de propositions, voilà comment les collégiens perçoivent de façon très schématique le développement durable et le changement climatique. Ils ne se désintéressent pas nécessairement de ces thèmes et seraient plutôt prêts à proposer quelques alternatives sous forme d'incitation. Donc pas d'obligation et pas de sanction, en revanche une incitation par la sensibilisation est privilégiée. Ce qui est intéressant c'est que la sensibilisation qu'ils proposent ressemble étrangement à celle dont ils bénéficient aujourd'hui, sans forcément faire de lien entre les 2. Ce qui montre que le moyen, le canal ou le message ne correspondent pas nécessairement à ce qui est attendu ou demandé.

En revanche, la notion d'« obligation » semble horripilante et à prohiber pour les collégiens sauf pour quelques extrêmes. Au-delà du fait qu'ils sont adolescents et que l'idée de contraintes sembler intolérable.

On note une conscience que les personnes ne sont pas sensibles de la même manière, ni aussi dociles que les autres à se conformer et que l'envie de s'impliquer diffère beaucoup d'une personne à l'autre et ce en fonction des représentations qu'elle a des dangers et de l'importance des dégradations de l'environnement à attendre pour l'avenir. Un sentiment d'inertie collective pèse sur les plus motivés et contribue à mettre à l'épreuve les motivations ou à les démotiver.

**Collège Roger (Strasbourg) :**

M. : on n'est pas trop nous, en tant qu'enfants, touchés par la pollution. Parce que voilà, je comprends qu'on en parle souvent avec P., enfin, de temps en temps, mais voilà. Ce sont les adultes qui sont préoccupés par ça, parce que nous, on ne comprend pas très bien. Ce n'est pas comme si on avait 23 ans, ou un truc comme ça.

P. : oui, bah c'est sûr que ça paraît ne pas avoir un très grand impact. Au moins on peut faire nos petits gestes parce qu'un petit geste plus un petit geste...

M. : bah oui, non on ne peut pas les obliger parce qu'on n'a aucun pouvoir sur eux, mais voilà, on a le droit de leur dire : « essayez de protéger l'environnement », voilà.

P. : oui. Mais non, on ne peut pas les obliger. Les gens ils n'aiment pas, ils seraient obligés de faire quelque chose.

(...)

S. : bah, on ne peut jamais obliger quelqu'un à faire quelque chose mais... Il faut bien que les personnes qui refusent se rendent compte qu'après ça va retomber sur tout le monde quoi. Je veux dire, ils ont tous des enfants qui seront encore là quand eux ne seront plus sur cette terre, et il faut penser à notre génération suivante qui sera totalement... enfin, ce ne sera plus une vie, on vivra dans la pollution, on respirera tout plein de déchets.

(...)

M. : faire une loi.

**Une loi, obliger les gens finalement à...**

M. : oui.

**Donc finalement, si tu ne protèges pas l'environnement, tu as une amende ?**

M. : voilà.

S. : c'est ce qu'ils auraient dû faire à Copenhague hein. Euh, si on les force à la faire et qu'ils n'ont pas envie, ça peut donner des trucs bizarres. Bah, au moins les sensibiliser vraiment pour qu'ils comprennent ce qu'il faut le faire. Et après c'est une question de volonté.

Des catégories d'acteurs pourraient potentiellement constituer une influence pour porter la cause environnementale d'après le discours des collégiens, elles se limitent à peu de personnes qui reviennent souvent dans leurs références. Il s'agit de personnes qui leur semblent potentiellement influentes dans la société telles que des artistes en vogue (chanteurs), des hommes politiques (Président de la République, etc.) qu'ils apprécient ou non mais à qui ils reconnaissent une légitimité publique. Il faut ensuite aussi ajouter les adultes en qui ils semblent accorder une certaine confiance. Mais une majorité de collégiens, tous établissements confondus, dénoncent un manque de volonté d'agir de la part des politiques. On retrouve bien cette impulsion qui doit être donnée par le Sommet de l'Etat selon eux et le sentiment d'impuissance qu'ils ont face à la lourdeur des changements à apporter. Ceci tient au fait d'être jeune, encore en formation et aussi d'être une personne lambda. Plus rarement quelques jeunes se mettent perspective et se voient comme des moteurs dynamiques et autres forces vives pour communiquer sur le changement climatique et le développement durable et dans un élan d'action collectif.

**Collège Charles (Strasbourg) :**

A. : oui parce qu'on aimerait faire des choses mais en tant que collégien on n'a pas un grand champ d'action. On ne va pas envoyer une lettre à Sarkozy et lui dire de faire quelque chose pour l'environnement. Les gens de tous les jours ils ne peuvent pas grand-chose.

(...)

E. : c'est l'affaire de tout le monde.

I. : ouais c'est l'affaire de tout le monde.

(...)

F. : même la population, elle pourrait faire des efforts d'elle-même.

D. : si tout le monde s'y met, la Terre, on va dire, irait mieux.

#### 6.2.4.2 Pratiques réelles envisagées

Les thèmes de prédilection que pourraient aborder ces catégories d'acteurs en rapport avec le développement durable et le changement climatique pour les collégiens par ordre décroissant sont : le ramassage des déchets dans la forêt et dans la nature en général, l'achat de préférence de produits bio ou issus du jardin, la culture de fruits et légumes soi-même dans la mesure où cela est possible, le tri des déchets comme aujourd'hui et le développement du recyclage d'autres produits, la promotion du développement de nouvelles voitures : électriques le plus souvent et aussi hybrides ou hydrauliques, la promotion de l'utilisation des panneaux solaires et des énergies renouvelables, la préférence pour des modes de transports peu ou pas polluants (tramway, vélo, à pied...), l'arrêt de la déforestation, l'incivisme des citoyens, le changement dans les fabrications des produits, l'amélioration technique et technologique de façon générale, enfin la réduction des consommations d'énergie.

Ces thèmes suivent d'assez près les notions abordées et prônées quotidiennement par les médias et/ou par le système scolaire. La manière dont les collégiens énoncent et abordent ces thèmes fait ressortir une compréhension des messages comme étant des prescriptions à mettre en œuvre pour préserver la planète. On note peu de connaissances des situations complexes qui se trouvent derrière ces stricts changements de comportements à attendre. De plus, les réponses entendues reprennent au plus près les termes des slogans employés sans grande originalité, illustrant le peu de prise de distance avec nos modes de vie actuels et sans désir de les remettre en question. A cela s'ajoute un sentiment d'impuissance devant l'ampleur de la tâche à accomplir. Pour une minorité c'est le caractère urgent et devoir agir qui prédomine enfin une minorité se désintéresse de ces questions. La majorité des collégiens se positionne entre les deux extrêmes (devoir agir de façon urgente et impossibilité de pouvoir et de vouloir changer de modes de vie) en privilégiant l'idée qu'ils souhaiteraient agir plus tard en prônant une ou deux résolutions qu'ils ont évoqué dans ce qui existe déjà, sans plus. Il y a de l'enthousiasme mais rien de novateur, de moteur ou qui pourrait constituer un changement déterminant de mode de vie. On retrouve bien dans les propos de J. et C. (collégiens à Charles, Strasbourg), les termes « essayer » de faire quelque chose pour sauvegarder la planète mais sans grande conviction.

**Collège Charles (Strasbourg) :**

J. : en fait on voudrait faire plein de choses mais on ne peut pas les faire parce que c'est tellement grand les problèmes qu'on a causés qu'on n'arrive même plus à les arrêter. (...) Des panneaux solaires aussi.

**Pourquoi tu associes les panneaux solaires à quelque chose de bien ?**

J. : Parce qu'on n'est pas obligé de mettre le chauffage ou je ne sais pas... Non rien.

**Non mais tu peux dire. Vous ne savez pas pourquoi c'est bien les panneaux solaires ?**

J. : Non.

(...)

C. : bah, essayer de prendre plus les transports en commun, ou aller à pied, ou prendre le vélo, au lieu de prendre la voiture.

C. : parce que, si on continue, à la fin, il y aura un gros problème. La terre, on ne sait pas si on pourra encore vivre dessus alors... Il faudra trouver une solution, mais ça, ça risque d'être un très gros problème.

Cl. : tout le monde devrait se dire « je n'aurais pas dû » ou je ne sais pas.

Un certain nombre de collégiens ont du mal à poursuivre le raisonnement de leurs arguments, ce n'est pas tant qu'ils sont mal à l'aise pour répondre mais qu'ils ne savent pas tellement comment fonctionnent les alternatives technologiques qu'ils abordent ni à quoi elles servent. Ils reprennent les arguments avancés au quotidien mais ne se projettent pas dans l'avenir, à court comme à moyen terme. Ils ne font pas les liens entre les causes et les effets de certains de leurs actes.

**Collège Clément (Valenciennes) :**

T. et M. : ...mais moi je, j'serai obligée d'acheter une voiture. Tout le monde est obligé d'acheter une voiture, sinon... (...) ...mais, mais bon pour les jeunes, jeunes, les jeunes faudrait, enfin moi personnellement j'achèterai une voiture mais c'est pas, c'est pas parce que j'aime pas l'environnement, c'est parce que j'suis obligée. (...) Ben après on va pas être, moi j'suis franche, j'vais pas être que dans l'écologie tout ça, je vais pas être, mais... (...) tout le monde, oui, tous les adultes ont une voiture, tout le monde a, enfin encore jeter des, des déchets par terre, je le ferai pas mais, mais sinon ben acheter une voiture tout ce qui est de plus normal, je le ferai.

**6.2.4.3 Souhaits de modes de vie**

Au regard des entretiens menés avec les collégiens, il ressort que leurs souhaits de modes de vie sont exprimés à travers le regard d'adolescents qui projettent leurs pratiques actuelles ou fantasment leurs pratiques futures à travers les modèles et autres repères qu'ils ont intégré jusqu'à aujourd'hui par leurs parents et qu'on leur propose dans notre société. Par exemple, limiter les consommations d'énergie peut paraître envisageable sous réserve que cela ne réduise pas le sentiment de confort. (cf étude CREDOC)

A la fin des entretiens nous avons interrogé les collégiens sur leurs souhaits même si ceux-ci pouvaient paraître irréalisables. Ils en profitent pour proposer des solutions un peu démesurées mais celles-ci restent des exagérations ou des mises en situation extrêmes de ce qui se fait aujourd'hui et ce sans prise en compte des poids économiques et autres variables agissantes sur les variables environnementales. Des propositions oscillent entre le projet ferme et arrêté « d'arrêter de polluer », ce qui s'inscrit dans une démarche active de pouvoir agir sur les origines des pollutions et les comportements des personnes comme « supprimer toutes les voitures » et de sensibiliser les enfants, ce qui exprime davantage un compromis avec la situation actuelle.

On note aussi une envie de pouvoir être acteur et agir par les modes de vie de consommation même si cela reste bien sûr sans ancrage réel aujourd'hui. Certains n'envisagent pas de remise en question et veulent continuer à maintenir et renouveler les modes de vie actuels. D'autres mêlent environnement aux modes de vie actuels et le recouvrent de vert (*greenwashing*) sans percevoir que ce modèle est celui déjà transmis aujourd'hui et qui donne surtout bonne conscience.

**Collège Charles (Strasbourg) :**

Z. : aux panneaux solaires. Il faudrait une batterie rechargeable qui marche pendant 3 mois.

N. : en voiture électrique.

B. : les voitures électriques. Sinon peut-être une voiture à l'eau.

Z. : aux panneaux solaires. Il faudrait une batterie rechargeable qui marche pendant 3 mois.

(...)

M. : bah, on verra déjà, voilà ne pas prendre la voiture, enfin parce que là les parents sont un peu obligés de la prendre pour aller au boulot, mais voilà. Moi, peut-être, quand je serai grand, je ne la prendrais peut-être pas qui sait, pour des mini-trajets.

P. : bah moi aussi, je continuerai mes gestes que je fais aujourd'hui jusqu'à ma mort.

M. : fabriquer une maison écologique, mais ça, on ne peut pas encore le faire quand on est jeune.

**Collège Roger (Strasbourg) :**

**Et du coup quelle image vous avez sur votre avenir vis-à-vis de ce qu'on vous dit sur l'environnement et sur le développement durable ?**

S. : bah une planète toute noire un peu.

E. : là tu abuses S. pas toute noire mais sans arbre quoi.

S. : oui. Mais bon il y a plein de gens qui œuvrent pour que ce ne soit pas comme alors ça ne sera pas comme ça. Je pense que ça va s'abîmer mais ce ne sera pas comme aujourd'hui.

E. : le pied se serait une planète comme *Avatar* le film. Que des arbres !

**Une nature vraiment généralisée.**

S. : mais c'est impossible quasiment, parce qu'il y a de plus en plus de véhicules qui sont créés, à essence en plus donc qui rejettent du CO<sub>2</sub> dans l'atmosphère et qui trouent la couche d'ozone.

E. : ce serait bien un filtre.

S. : ça existe déjà.

E. : oui mais pour 100% des trucs nocifs quoi.

S. : oui et que les créateurs qui font les autos ils les fassent plus écologiques, qu'ils payent un peu plus cher mais qu'ils mettent des filtres et des trucs qui empêchent de faire beaucoup de bruit et tout.

**Le bruit aussi c'est important ?**

S. : oui c'est gênant le bruit, des fois il y a des voitures qui font pas mal de bruit.

E. : oui mais c'est surtout le soir que c'est dérangeant.

#### 6.2.4.4 Perceptions positives ou négatives de l'état de la planète

A la fin des entretiens, les collégiens rencontrés en confiance après s'être exprimés de façon générale puis plus précise sur un ensemble de questions, ont donné leur perception de l'état actuel de la planète, en se projetant réellement ou de façon fictive, par conséquent ils nous donnent leur vision de leur avenir sur Terre. Cette question a permis de faire ressortir l'intégration des valeurs des thèmes développement durable, changement climatique, etc. dans leurs discours. Il ressort une projection assez aléatoire dans le temps à court comme à moyen terme selon les collégiens et qui peut s'expliquer notamment par l'effet de leur âge, également par un effet générationnel que l'on entend actuellement selon lequel les jeunes se projettent peu car l'avenir qui leur est présenté est assez sombre. On retrouve une majorité de collégiens qui n'a pas trop conscience de l'avenir mais s'attend malgré tout à des effets négatifs extrêmes mêlant une part d'impossible ou de démesuré, et aussi une minorité qui a l'air de s'inquiéter beaucoup et ce concrètement. Assez majoritairement, ils expriment des opinions assez négatives sur l'avenir de leur environnement, même si certains pensent que cela va s'arranger avec les avancées technologiques et les prises de conscience. Certains hésitent et ne savent pas trop comment évaluer la situation actuelle. Beaucoup disent que la situation d'aujourd'hui est encore acceptable, même s'il y a des problèmes connus et reconnus mais qu'elle va en s'aggravant notamment pour les générations prochaines, celles de leurs enfants à arrière-petits enfants

Des représentations de l'avenir souvent négatives et pas toujours basées sur des faits et raisonnements logiques dans leur intégralité. C'est plus un mélange et une reprise d'éléments de dégâts ou de craintes actuelles qu'ils reprennent en fonction de ce qui les a marquées et ce qui les intéresse. Certains expriment la crainte que les dégradations à venir ne se répercutent sur leur famille. Ce n'est pas tant les conséquences sur la planète et le collectif que sur leur vie personnelle qui importe à leurs yeux.

Il ressort des tentatives de prise de recul sur les dégradations et les efforts faits sur la sauvegarde de l'environnement. Beaucoup s'expriment avec les arguments qu'ils ont collecté quelque part (médias, écoles, parents) et très peu sauf au collège Clément à Valenciennes qui se réfèrent clairement à leur enseignant. Ces collégiens se calent sur l'avis d'un enseignant qui sert de figure de proue sur le discours du changement climatique.

**Collège Clément (Valenciennes) :**

**Et est-ce que vous êtes plutôt optimiste ou pessimiste pour l'avenir de la planète et pour les générations à venir ?**

C. : moi je pense que pour l'instant ça ne va pas trop mal donc ça ne va pas trop s'aggraver. Ce n'est pas grave si quand je mourrai, c'est nul.

**Et si vous avez des enfants plus tard ?**

C. : bah après qu'ils soient morts alors.

**Mais eux ils peuvent avoir des enfants aussi ?**

C. : bah pour les personnes que je connais comme mes enfants, mes petits-enfants et mes arrière-petits-enfants. Mais je ne pense pas que je connaîtrais mes arrière-arrière-petits-enfants.

**Collège Roger (Strasbourg) :**

L. : Bah c'est sûr qu'il y a d'autres trucs dans la vie dont il faut parler. La nature il ne faut pas la laisser de côté mais on n'entend pas beaucoup les personnes bien placées parler de ça.

**Et du coup quelle image ça vous donne pour l'avenir ? Pour votre avenir à vous ?**

L. : Bah notre avenir encore, il n'est pas mis en jeu mais ce sera pour ceux d'après si on ne fait pas attention.

**Pour vos propres enfants pas exemple vous imaginez ?**

D. : Oui.

L. : Si, les enfants, les petits enfants. Enfin c'est ce qu'on dit, nos petits enfants à nous, notre génération bah si ça continue comme ça...

D. : Par exemple nos parents ils en savent assez sur la nature et ils en parlent beaucoup donc nous on en saura plus que eux quand on sera grand et nos enfants, ils en sauront encore plus. Parce que normalement on en parlera encore plus dans les générations qui vont suivre.

**Mais donc du coup vous n'êtes pas trop inquiets pour votre avenir à vous, ça va ?**

D. + A. : Si.

L. : Bah, en fait, on ne nous dit pas trop : « faites attention sinon vous n'allez pas vivre longtemps ». Pour l'instant ça fait longtemps que ça dure comme ça et on ne dit pas que c'est notre avenir à nous qui est mis en jeu. Quand on parle de ça on dit pour les prochains.

**Collège Clément (Valenciennes) :**

**Et en tant que futurs adultes, comment est-ce que vous imaginez l'avenir ?**

M. : Bah... bah en fait, ça ça dépend du présent ! Hein hein. Si, si on agit bien ! Hein hein.

**Mais par exemple vous, vous aimeriez faire quoi par exemple quand vous serez adultes et que vous aurez vos propres enfants ? Vous aimeriez vous déplacer avec quel moyen de locomotion ?**

J. : Bah... à pied si j'peux, ou en transport commun.

M. : Ben... le tram, ça ne pollue pas ? Ben en fait, ça dépend, parce que le matin y'a beaucoup d'embouteillage. Donc, voilà, c'est ça qui est dommage.

J. : Ouais ça ça pollue encore plus, en plus les embouteillages.

**Et oui !**

M. : Ouais euh... je sais pas, je mets au moins beaucoup de minutes comme ça quand je suis en voiture euh voilà, et c'est c'est un peu nul donc euh vaut mieux prendre le tramway.

**Tu mets sans doute moins de temps en plus en tramway qu'en voiture !**

M. : Bah oui ça se pourrait. Même si je dois avouer qu'en voiture euh... je sais pas, je me tracasse pas la tête puisque voilà, je reste là à rien faire.

**Oh ben dans le tram aussi !**

M. : Oui, je sais mais... le matin aussi, ben il est rempli donc je suis obligé de rester debout.

Les collégiens que nous avons rencontrés se projettent peu au final dans l'avenir, que ce soit celui de la planète ou même le leur (effet de leur jeune âge peut-être). L'environnement n'est pas en soi quelque chose de majeur, important oui car on leur rappelle assez régulièrement pour qu'ils en intègrent l'idée mais pas suffisamment pour qu'ils tentent de changer de modes de vie pour leur avenir. Culturellement, les modes de vie et comportements actuels sont suffisamment appréciés pour qu'il n'y ait pas non plus envie d'une réelle remise en question. Par exemple, l'essence coûte chère mais des personnes préfèrent aller habiter à la campagne, loin de leur travail, des écoles, des commerces...

Autrement dit, les questions environnementales, que ce soit le changement climatique ou le développement durable, peuvent intéresser en soi les collégiens mais les efforts qui leur sont demandés pour ancrer véritablement leurs actes dans l'environnement s'inscrivent en opposition du modèle que la société leur propose, sachant que ce modèle qui propose un certain nombre de facilités et de confort de vie a été intégré depuis leur plus jeune âge. Les extraits d'entretiens ci-dessus illustrent bien les positions diamétralement opposées du modèle en place dans notre société et les préconisations proposées par les questions environnementales.

## CONCLUSION

En conclusion nous allons revenir sur les principales conditions d'échec ou de succès des projets et autres actions menées en EEDD auprès de publics jeunes et sur les conditions d'une appropriation réussie ou un échec par ce même public, puis sur la manière dont les autres acteurs (dont les enseignants) participent également à la réussite des actions menées en matière d'EEDD. Ces éléments permettront de terminer par quelques préconisations.

Tout d'abord certains projets ou actions à l'EEDD sont perçus unanimement comme une réussite par les collégiens et/ou par les enseignants et ce dans trois types de situation.

### **Zoom 1 : la figure emblématique du changement climatique au collège Clément à Valenciennes.**

Au collège Clément à Valenciennes, un enseignant de physique-chimie, par ses connaissances et son engagement sur le thème du changement climatique, ainsi que par son enthousiasme à mettre en œuvre des projets concrets et empiriques à destination des jeunes, en les impliquant directement, réussit à promouvoir des messages assez forts sur ce thème et à les sensibiliser en leur permettant de s'approprier certains enjeux. De plus, soit ses collègues le soutiennent dans sa démarche et s'impliquent auprès de lui en apportant leur contribution propre et ce sans concurrence marquée, soit ils ne participent pas mais ne dénigrent pas les projets. Cet enseignant a su impliquer un réseau de partenaires locaux associatifs et éducatifs mais aussi, la presse locale, pour valoriser et communiquer sur les projets de l'établissement. C'était en effet pour pérenniser les actions de cet enseignant, sur le point de partir à la retraite, que le collège a décidé de mettre en place un Agenda 21 scolaire. Si le succès des actions est largement tributaire du charisme individuel de cet enseignant, et si, comme on l'a vu, l'implication des élèves ressemble parfois à une forme de prosélytisme, l'accent est mis sur « l'empowerment » de l'élève, sa mise en situation concrète, sa découverte d'informations lors des séances d'un atelier, qui seront exploitées au sein de conférences faites par les élèves, d'un montage de site environnementaliste, de la participation à des séances d'information et de formation auprès des élèves plus jeunes et plus âgés. Cette imbrication d'actions expérimentales et communicationnelles permet aux élèves de réinvestir et de valoriser leurs connaissances.

Ce premier zoom permet de mettre en évidence que pour réussir un projet, la clé peut résider dans la conjonction de plusieurs facteurs : privilégier des actions de terrain qui ne noient pas le projet et trouvent leur place dans la matière même de l'enseignant par exemple. Cela favorise une compréhension empirique des phénomènes environnementaux. De plus, l'engagement de l'enseignant dans ce thème, son savoir et la cohérence dans la mise en place de ces projets le rendent légitimes auprès de ses élèves comme auprès de ses collègues qui ont envie de le suivre. Les collégiens impliqués n'hésitent pas à consacrer de leur temps libre à ces projets. Un terrain propice à l'appropriation de ce type d'actions est créé par la présence du programme des sciences intégrées, qui favorisent la démarche d'investigation scientifique collaborative et la réflexion interdisciplinaire. Il importe d'ajouter le soutien moral voire même la participation des collègues à l'engagement de l'enseignant porteur du projet.

### **Zoom 2 : la légitimité de la discipline au regard du Bulletin officiel et de l'engagement de l'enseignant.**

Au collège Roger à Strasbourg, une enseignante de sciences et vie de la terre mène des projets environnementaux avec le soutien et la participation d'une enseignante d'EPS et de la documentaliste de l'établissement. Les projets s'appuient sur le thème du développement durable prévu au programme de SVT à partir duquel l'enseignante bâtit des projets de communication vers l'extérieur, notamment par le biais d'un concours : « les trophées de l'environnement ». Plus précisément elle tente de sensibiliser les collégiens et de faire intégrer les messages environnementaux afin qu'ils s'approprient les enjeux de ces questions et qu'ils les diffusent à de tierces personnes par l'intermédiaire de valorisation attendue avec ce concours notamment.

Dans ce second zoom, trois éléments contribuent à ce que le projet EEDD porte ses fruits. D'abord l'enseignante bénéficie de la légitimité apportée par le Bulletin officiel qui inscrit officiellement le développement dans le contenu de son programme, ensuite elle est relayée par des collègues d'enseignements différents mais avec qui le relais est très complémentaire, enfin l'appropriation du thème développement durable-changement climatique est favorisée par la valorisation qu'elle permet à ses collégiens quand elle les implique dans un projet de concours.

### **Zoom 3 : l'alliance d'enseignants de disciplines différentes qui optent pour un objectif commun en apportant une complémentarité d'approches**

Dans le même collège Roger ainsi qu'au collège Charles à Strasbourg, des enseignants de français, d'EPS et documentaliste se sont regroupés autour de la volonté de sensibiliser les collégiens aux questions de développement durable et de changement climatique sous l'angle de la prise de conscience des enjeux et de la complexité de ces questions. La communication, l'échange et la compréhension des phénomènes constituent le fer de lance de leurs projets pour faire des collégiens de futurs adultes, acteurs de leurs choix, conscients et responsables du choix de leurs modes de vie mais sans prosélytisme.

Ce troisième zoom fait ressortir un engagement personnel très fort, reconnu et valorisé par les collègues de ces enseignants. Cela est valable pour l'ensemble des enseignants et des collégiens impliqués dans un projet. L'effort de travail en complémentarité est d'autant plus marqué que les programmes de français, d'EPS et de documentation laissent une marge de liberté assez importante en matière de sujets ou thèmes à aborder puisqu'elles privilégient avant tout l'apprentissage de méthodes et d'outils. Le sujet étant plus ou moins laissé à la liberté de l'enseignant, il peut se saisir de la question environnementale en toute légitimité. Enfin la complémentarité de ces enseignants est rendue possible par le fait que leur participation s'adapte et s'enrichit au contact des autres et aussi qu'elles sont peu nombreuses, ce qui évite les baisses de motivations et les possibilités de conflits d'idées, etc.

Ces trois types de situation font ressortir une certaine réussite de la part des enseignants qui voient leurs projets porter leurs fruits et des collégiens qui semblent sensibles à leurs actions. Cependant, un certain nombre de projets ne donnent pas autant satisfaction. Nous allons aborder maintenant les conditions de l'échec de certains projets ou qui ont une portée très limitée.

Les freins majeurs qui existent et qui ressortent à la lumière des analyses que nous avons réalisées sur les actions menées, portent d'abord sur les projets en eux-mêmes.

1. Tout d'abord, il importe de prendre conscience que l'ensemble des projets menés en matière d'EEDD ne prend en compte que **des initiatives spontanées et issues de l'expérience empirique**. Ainsi les différents projets mis en œuvres ne peuvent pas recouvrir une dimension fédératrice.  
Aucun projet ne répond à autre chose qu'à des **initiatives personnelles et individuelles**. Ces dernières apparaissent donc même un peu « flottantes » au sens où elles ne trouvent **pas d'ancrage institutionnel** et restent **fragiles et dépendantes de la motivation et de l'engagement parfois temporaire et fluctuant** au gré des motivations et des engagements de chacun sur une année. Les projets ne s'enracinent pas durablement dans les programmes ni dans les personnes porteuses et ne trouvent pas de stabilisation, ainsi les projets restent des **initiatives originales, uniques et temporaires**.
2. De plus les initiatives menées ne sont pas toujours inscrites dans les cours et elles nécessitent de **pouvoir dégager du temps** et de la **disponibilité dans les emplois du temps** des enseignants impliqués comme de leurs collègues non impliqués et aussi de la part des collégiens.
3. On note également que même si ce sont des initiatives variées qui sont élaborées et mises en place autour d'un thème, ce qui pourrait valoriser la portée effective de certains moyens ou outils privilégiés, finalement il ressort que quelle que soit la mise en œuvre choisie, les **approches restent floues, superficielles, parcellisées et sans lien entre elles** parce qu'elles recouvrent chacune une entrée du développement durable ou du changement climatique **sans que l'on retrouve le sens global dans lequel l'action s'inscrit et prend tout son sens**. Les thèmes abordés peuvent ainsi passer de la sauvegarde de la nature (études des arbres, de l'écosystème, etc.) à l'éco-citoyenneté, en passant par l'alimentation, etc. qui sont autant de thèmes larges et difficiles à relier entre eux quand il n'y a pas d'explications fournies avec.
4. Les projets menés ont également une **portée éphémère et une traçabilité très limitée**. Si cela est voulu en tant que tel pour des projets d'expositions, de communications vers l'extérieur, etc. il faut aussi reconnaître que cela **ne facilite pas l'inscription du développement durable et du changement climatique dans des modèles stables et institués**.

5. Enfin les projets menés ne font **pas l'objet d'une évaluation officielle par les instances éducatives**. Cette absence ne permet alors pas de valorisation ni de reconnaissance officielle à ces actions, qui gardent un caractère d'invisibilité ou restent cantonnées à l'expression de projets très locaux inclus dans les programmes auxquels on ne porte pas plus d'intérêt que pour un autre.

Les freins existent également au niveau de la manière dont les acteurs perçoivent, se représentent et se saisissent des questions d'environnement :

6. En effet, il importe de relever tout d'abord que beaucoup d'enseignants déclarent ne pas être formés et compétents à parler de développement durable ou de changement climatique et que ces thèmes leur sont imposés depuis peu dans leurs programmes sans qu'ils **sachent comment s'en saisir ni comment faire passer des messages dessus**. D'autres sont motivés par le thème, et sans toujours le maîtriser complètement, vont tenter de monter des projets mais ils se lancent parce que le thème les intéresse. Cependant, ces initiatives restent fortement dépendantes des motivations et de la conviction personnelle dont elles peuvent vite amener à des **essoufflements**. Ce d'autant que les idées et autres initiatives peuvent émerger, il n'y a pas toujours de convergence entre les enseignants ni de compromis possibles.
7. Ensuite on note que la moitié voire les 2/3 des enseignants des établissements étudiés ne se saisissent pas de la thématique EEDD et peuvent être **démobilisateurs des personnes motivées**.
8. Parmi les enseignants motivés, on note également des objectifs très différents recherchés derrière leurs initiatives menées en matière d'EEDD. L'EEDD, dans certains quartiers ou établissements, peut servir à constituer des portes de sortie pour une meilleure intégration des collégiens, donc servir plutôt à **améliorer la cohésion sociale sans prendre en compte la dimension environnementale**.
9. Il ressort malgré tout une **volonté croissante de s'intéresser aux questions de développement durable et de changement climatique** puisque cela est inscrit dans les programmes mais il n'y a pas **nécessairement de reprise et de suivi sur le terrain**. De plus, on constate des **nivellements importants d'intérêts** à se consacrer à ces questions **selon les personnes, qu'il s'agisse des enseignants que des collégiens**, et que ce soit au niveau de la compréhension comme de l'appropriation ou encore de l'envie de communiquer dessus.
10. Ensuite on note une **très forte culpabilisation des collégiens** émise par la société et des attentes très fortes marquées à leur égard au niveau de l'avenir de la planète. Il est attendu énormément de choses de la part de ces jeunes sans qu'ils aient les moyens d'agir dessus ni même l'envie, et ce d'autant qu'ils sont encore en formation et en apprentissage. Ainsi poursuivant dans cette voie, il n'est peut-être pas anormal de constater **un engagement tout relatif des collégiens** à l'égard de l'EEDD. Les collégiens baignent effectivement dans un discours ambiant imprégné de préoccupations environnementales et ils y **sont familiarisés mais peu d'entre eux y sont véritablement sensibilisés**. Ainsi les projets EEDD dans lesquels ils peuvent s'inscrire dans leur établissement sont en général des sources d'expériences au cours desquelles ils **« s'amuse » et se divertissent**. Ils ne retiennent que peu de choses et ne comprennent pas nécessairement les liens entre le contenu environnemental qu'on leur présente et la discipline qui le diffuse. Par exemple, un film sur le changement climatique diffusé par un enseignant de mathématiques n'est pas toujours compris.

De ces différents éléments, il ressort un aspect plus global de contradictions aujourd'hui dans notre société, où l'on note une opposition entre le modèle de vie prôné par la société, modèle marqué notamment par les biens de consommation, une certaine idée du confort de vie, etc. et une société où l'on prend davantage en considération le développement durable, sachant que ce modèle n'a pas les moyens en l'état d'être appliqué et que le premier modèle, lui, est bien intégré.

Au final, il ressort de vraies volontés spontanées de se saisir des préoccupations environnementales, dans un contexte encore flou et mal délimité mais qui tend à chercher à s'inscrire dans des textes de lois et notamment également dans les programmes scolaires et aussi dans les discours et les pratiques. Cependant ces tentatives restent encore à institutionnaliser pour pouvoir véritablement prendre une place officielle et recouvrir une légitimité effective.

## **ANNEXES**

1. Questionnaire à destination des collégiens
2. Grille d'entretien à mener auprès des collégiens
3. Grille d'entretien à mener auprès des enseignants





**A la maison, pratiques-tu le tri des déchets ?**

- oui  non

**Tes parents trient-ils ?**

- oui  non

**Si oui, coche les déchets qu'ils trient :**

- |  |                                 |                                    |
|--|---------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Cartons                 | <input type="checkbox"/> Métaux | <input type="checkbox"/> Plastique |
| <input type="checkbox"/> Papier                  | <input type="checkbox"/> Piles  | <input type="checkbox"/> Végétaux  |
| <input type="checkbox"/> Déchets ménagers        | <input type="checkbox"/> Verre  |                                    |
| <input type="checkbox"/> Autres, lesquels ?..... |                                 |                                    |

**Si non, pour quelle raison ?.....**

**Es-tu :**

- un garçon  une fille

**Dans quelle ville habites-tu ? .....**

**Dans quelle classe es-tu ?**

- 6<sup>ème</sup>  5<sup>ème</sup>  4<sup>ème</sup>  3<sup>ème</sup>

**Quelle profession exerce :**

ton père ? ..... ta mère ? .....

**Comment te déplaces-tu pour venir au collège ?**

- en bus  à vélo  à pied  
 en voiture  en roller  autres (à définir) :.....

**Pour quelles raisons ?.....**

**Merci d'avoir participé à ce questionnaire.**

## 2. GRILLE D'ENTRETIEN A MENER AUPRES DES COLLEGIENS

### I. Compréhension des phénomènes ; hiérarchisation des notions ; langage utilisé ; intérêt pour le sujet ; culture informationnelle

1. **Pour toi, le mot environnement te fait penser à quoi ?**
  - Pour quelle raison ?
  - Comment l'expliquerais-tu à un plus jeune (élève) ?
  
2. **Peux-tu commenter ces deux images ? [images : pollution ; eau polluée ; la planète ou les océans, un champ d'éoliens ; une pub]**
  
3. **Sais-tu ce que le terme « l'effet de serre » veut dire ? Ou « changement climatique » ? Peux-tu l'expliquer ? Où l'as-tu appris ?**
  
4. **Peux-tu citer quelque chose qui nuit, qui est mauvais, pour la planète ? As-tu récemment entendu parler d'événements concernant la protection ou la dégradation de la planète ?**
  - Où/par qui (presse, télé, internet, films) ?
  - Est-ce que tu y crois ? Ou pas ? Pourquoi ?
  - Y a-t-il des sources pas fiables, auxquelles tu ne fais pas confiance ?
  - Penses-tu que les scientifiques peuvent avoir tort dans leurs conclusions ou leurs prédictions (réchauffement climatique, futur de la planète) ?
  - Est-ce que tu trouves que les documents (à la télé, dans des ouvrages, sites web, documentaires, films) que tu as vus ou consultés sur l'environnement sont intéressants ? faciles à comprendre ?
  - Connais-tu des sites web ou des jeux sur Internet sur l'environnement ? Peux-tu les citer ?
  
5. **As-tu déjà travaillé sur l'environnement dans tes cours ou dans des clubs, au collège ?**
  - Dans quelle(s) matière(s), ou par quels profs, cette année? (Exemples de leçons : physique-chimie, SVT, Education civique, Histoire-Géo)
  - Dans quelles activités en dehors des classes ? (ateliers, clubs, sorties, etc.)
  - Qu'est-ce qui t'a intéressé le plus ? Pourquoi ?
  - Sais-tu si au CDI de ton collège il y a des livres sur ce(s) sujet(s) ?
  - Connais-tu le rayon d'ouvrages qui concernent le sujet de DD ?
  - As-tu fait un travail ou exposé ou fait des recherches sur l'environnement pour l'école ?
  - Comment est-ce que tu t'es pris (ou te prendrais-tu si tu avais un devoir) pour le préparer ? Sources ? Images ? Moteur de recherche ? Google Images ? Demander aux parents/frères/soeurs de t'aider ? etc.

### II. Familiarisation avec/intérêt pour les activités de sensibilisation ou les actions en faveur de l'environnement au niveau de l'école, de la famille, de la communauté

6. **As-tu entendu parler d'actions environnementales (que ce soit des activités ou des 'gestes' comme le tri) au collège ?**
  - Cette année ou une autre ?
  - Dans ta classe ou dans une autre ?
  - Au collège, en dehors des cours ? Cantine, etc.
  - Qu'en as-tu retenu ?
  - Y'as-tu participé ? Pourquoi ?
  
7. **As-tu entendu parler d'actions environnementales dans ton quartier ou ta ville ?**
  
8. **Est-ce que ta famille, tes parents, tes frères et sœurs, parlent de l'environnement ?**
  - Qu'en disent-ils ?
  
9. **Peux-tu me dire si au quotidien ils font des action(s) en faveur de l'environnement ?**
  - Si oui, lesquelles ? (Tri des déchets, économies d'énergie, économies d'eau, déplacement en transports communs, covoiturage,...)
  - Trouves-tu cela utile ?
  - Sais-tu à quoi sert le tri des déchets ? le tri du papier ? et comment cela marche ?
  - Si non, pourquoi ?
  
10. **Est-ce que tu aides tes parents dans leurs actions en faveur de l'environnement ?**
  - Oui ? Non ?
  - Comment ? (Tri des déchets, économies d'énergie, économies d'eau...)
  - Pourquoi ? (Corvée ? Plaisir ?)

### III. Se projeter, agir, s'investir : l'élève en tant qu'acteur

11. **Si tu pouvais agir maintenant sur l'environnement, voudrais-tu faire quelque chose ?**
  - Oui ? Non ?

- Quoi ? (Exemple du choix de déplacement pour venir au collège)
- Pour quelle(s) raison(s) ?
- Et demain en tant qu'adulte ?

**12. Pour toi, agir en faveur de l'environnement, ça passe par quoi ?**

- Quels types d'action ?
- Comment les mettre en œuvre ?
- Qui devrait s'occuper de protéger l'environnement ? (institutions-collectivités-organismes-partis politiques, tout le monde ?)
- Penses-tu qu'il est difficile de motiver les gens pour agir en faveur de l'environnement ?
- Peut-on/Doit-on obliger les gens à contribuer à préserver l'environnement ?
- Comment ?

**13. Est-ce que tu penses que tu es aidé et encouragé à agir en faveur de la Terre/l'environnement ?**

- Par qui ? (l'école, la ville, la télé, la pub...)
- Comment par exemple ?

**14. Trouves-tu que l'on te parle trop ou pas assez d'environnement ou de développement durable aujourd'hui ?**

- Oui ? non ?
- Pourquoi ?

**15. Est-ce que tu es plutôt optimiste ou plutôt inquiet à propos de la santé de la Terre/environnement ?**

- Pourquoi ?

**16. Comment te vois-tu, quand tu seras plus grand (au lycée, ou après) : transports, style de vie, mobilisation pour l'environnement ?**

### **3. GRILLE D'ENTRETIEN A MENER AUPRES DES ENSEIGNANTS**

#### **THEME 1 :**

##### **Actions globales impulsées dans un contexte de changement climatique :**

Comment se mobilise votre établissement sur ce sujet ? Etablissement de quelle taille ? Nb d'élèves ? Des particularités historiques de cet établissement ?

Qu'est-ce que les collectivités territoriales impulsent dans le sens de la lutte contre le changement climatique ?

Quelle synergie émerge de ces échanges ?

Quelles sont les approches menées en théorie et concrètement (en termes d'actions originales bâties sur le programme et hors-programme) ?

Quel rôle tiennent les politiques locales (communes, département, région) d'éducation et d'information dans les politiques d'adaptation que sont les dispositifs pédagogiques ?

Des intervenants extérieurs (dont des associations, etc.) interviennent-ils ? Si oui, qui sont-ils ? Participent-ils à la mise en œuvre de ces dispositifs ? Quelles formes d'action mènent-ils ? Sur quels critères sont-ils choisis ? Qu'apportent-ils à l'enseignement classique ?

##### **Actions mises en œuvre localement dans les établissements scolaires :**

Quelles sont les actions mises en place ?

Suite à quelle(s) initiative(s) ?

Dans quelle(s) discipline(s) ? (Histoire-géo, éducation civique, technologie, SVT, physique, centre de documentation, français, sport, etc.)

Quelle(s) forme(s) revêtent les actions engagées ? Sur quels supports reposent-ils ? (Journal dans l'école, etc. ?)

Quels sont les types d'action privilégiés ?

Quelles sont les cibles privilégiées (âge des enfants, etc.) ?

##### **Attendus des actions lancées localement :**

Quels sont les résultats escomptés et perçus ?

Quels sont les messages qui restent le plus ? Le moins ? Auprès de quels types de personnes ?

Quelles sont les idées intégrées au final ?

Des retours d'expérience sont-ils menés ? Qu'est-ce que cela donne ?

#### **THEME 2 :**

##### **Contenus - supports de communication – pratiques de recherche d'information**

**Recherche d'informations :** Quels contenus est-ce que vous cherchez à transmettre aux élèves ? Quels liens avec les programmes scolaires ? Quels liens avec l'actualité sur le climat ou le développement durable ? Comment vous documentez-vous ? Quels sont vos critères de choix ? (Consultation de bases de données ? CRDP ? Sites de références ? Acteurs/scientifiques/contacts ? Veille ? Attitude dynamique ou passive ? Activités en réseaux ? Associations des profs des disciplines ? Associations ?) Quels types de sources privilégiez-vous pour votre usage personnel (culture générale du sujet) ou dans la préparation des cours ou des activités ? Pour quelles raisons ?

**Utilisation des supports dans la préparation des cours/ateliers :** Quels supports utilisez-vous en cours ou dans les activités/ateliers que vous animez ? Pourquoi ? Comment exploitez-vous des images/graphiques/tableaux lors de vos cours ? Les adaptez-vous au niveau ou aux intérêts perçus de vos élèves ?

**Recherche par les élèves :** Demandez-vous aux élèves de chercher de l'information sur ce sujet ? (Consultation de quelles sources ? de quels types d'ouvrages ou sites (CDI ? Internet ?) Pour quels types d'activités ou exercices ?) Vérifiez-vous les sources utilisées par les élèves ? Parlez-vous des critères de validation des sources ? Quelles difficultés voyez-vous dans les démarches de recherche des élèves sur le climat ou le développement durable ? Trouvez-vous qu'il existe des documents pertinents et adaptés aux élèves sur ce sujet ? Que pensez-vous de la vulgarisation scientifique à l'attention des jeunes sur ce sujet ?

#### **THEME 3 :**

##### **Intérêts et motivations des acteurs à se consacrer concrètement et localement aux actions concernant le changement climatique :**

Quels sont les intérêts et autres motivations pour chaque enseignant à s'impliquer dans ces démarches ?

Sont-ce des démarches personnelles ? Pour quelle(s) raison(s) ?

De quels créneaux horaires disposent-ils pour mener à bien leurs actions ? Est-ce trop ? Pas assez ? Pour quelles raisons ?

Comment répartissent-ils leurs actions dans le contenu de leur programme à mettre en œuvre ?

Quelle liberté d'action avez-vous dans votre ou vos programme(s) ?

Quels sont les intérêts et autres motivations pour la direction de l'établissement à impliquer sa structure ou non dans des projets précis ainsi que des intervenants extérieurs ?

Quels sont les intérêts et autres motivations pour les collégiens à s'intéresser aux questions d'environnement et de changement climatique ?

Est-ce que vous notez des différences d'attitudes et de discours des enfants en fonction des variables telles que leur sexe, leur âge, l'emploi et la CSP des parents, leur rapport aux technologies (hi-fi, etc.), leur dépendance à la voiture, leur lieu et type d'habitat, etc., le tout en fonction des éléments dont vous disposez ?

L'intégration d'actions à portée environnementale dans les programmes scolaires influe-t-il sur les attitudes et discours des collégiens, des enseignants, etc. ?

**Influence du politique sur l'intégration et l'appropriation des politiques globales et des applications locales ?**

L'intérêt croissant porté à l'environnement contribue-t-il à surenchérir et à mettre la pression par sur-sollicitation auprès des enseignants ?

Quels poids représentent les départements, les communes et les intercommunalités sur les actions à mettre en œuvre localement ?

Quelles sont les appropriations faites localement et au niveau du département des politiques climatiques plus globales ?

Que pensez-vous des agendas 21 ? Que pensez-vous des plans climat ? En termes de points positifs et de points négatifs ? Ont-ils un impact sur la vie des collèves ? A développer.

Croyez-vous que les parents puissent transmettre un intérêt environnemental à leurs enfants et inversement ?

**Question globale de retour sur l'ensemble de la grille d'entretien :**

Quels sont pour vous les enjeux en matière d'éducation à l'environnement et au changement climatique aujourd'hui et pour demain ? Cela montre les contradictions du système.

**BIBLIOGRAPHIE**

- ANZIEU, D., MARTIN, J.-Y., (1994), *Dynamiques de groupes restreints*, Paris, PUF.
- ARNOLD, M., (2007), La modernisation dans une collectivité territoriale : le département du Bas-Rhin, *Revue française d'administration publique* 2007/1-2 (n° 121-122)
- AUDIGIER, F., (2008), Formes scolaires, formes sociales : un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, p. 8-13.
- BACHELART, D., (2006), Le développement durable bouscule l'éducation à l'environnement, *Dossier de Territoires* n° 466.
- BALUTEAU, F., (2004), "Les dispositifs interdisciplinaires dans les collèges : les enjeux de l'engagement" - Spirale 34.
- BARRERE, A., (2009), « Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale », *Carrefours de l'éducation*, 2009/2, n° 28, p. 199-214.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R., (1971), *L'Ecole capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R., (1992), *Allez les filles !*, Paris, Seuil.
- BECKERS, J., (1998), *Comprendre l'enseignement secondaire*, Paris, De Boeck Université.
- BERGER, E., BOTTANI, N., SOUSSI, A., OSTINELLI, G., GAUVREAU, C., RHYN, H. (2004), De l'émergence du courant « School improvement » et exemples d'applications . In: *Revue française de pédagogie*. Volume 148 N°1, 2004. pp. 119-134.
- BERTRAND, F., LARRUE, C., (2007), « Gestion territoriale du changement climatique, Une analyse à partir des politiques régionales », programme « gestion et impacts du changement climatique » (gicc-2), 2007, 77 pages.
- BHERER, L. (2011), « Les relations ambiguës entre participation et politiques publiques », *Participations* 1/2011 (N° 1), p. 105-133. URL : [www.cairn.info/revue-participations-2011-1-page-105.htm](http://www.cairn.info/revue-participations-2011-1-page-105.htm).
- BONHOURE, G., HAGNERELLE M., (2003), L'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Un état des lieux. Des perspectives et des propositions pour un plan d'action. Rapport à Monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J.-C., (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURG, D., (2010), « Changer nos modes de vie, trois points de vue », *Projet*, n° 317, p.20-31.
- BOY, D., (2008), « Le réchauffement climatique : une prise de conscience grandissante du grand public », *Ademe et vous. Stratégie et études*, n° 9, p.4.
- BREGEON, J. (prés.) et al., (2008), *Rapport du Groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable*.
- CHANARD, C., SEDE-MARCEAU, M.-H. de et ROBERT, M., (2011), « Politique énergétique et facteur 4 : instruments et outils de régulation à disposition des collectivités », *Développement durable et territoires* [En ligne], Vol. 2, n° 1 | Mars 2011, mis en ligne le 23 février 2011, URL : <http://developpementdurable.revues.org/8776>
- CHETOUANI, L., (2002), *Polémique sur l'effet de serre*, Paris, l'Harmattan.
- CHETOUANI, L. et al., in AUBERT-PERES J. et VIEUXLOUP J. (dir.), (2003), « Comment donner la parole aux élèves. Aide à la pratique argumentée en classe », CRDP Bretagne.
- CHETOUANI, L., (2007), « Les mots de la controverse sur le changement climatique », *Le Télémaque*, Presses universitaires de Caen, n°31, mai 2007, p.8 1-104.
- Circulaire (n°2004-110 du 8 juillet 2004) du Ministère de l'éducation.
- COMBAZ, G., (2007), *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*, Editions Fabert, Paris, 163p.
- COMBAZ, G., (2002), Le projet d'établissement scolaire: vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports Etats-école. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 139 N°1, 2002. pp. 7-19.
- COQUIDÉ, M., LANGE, J.-M., PINCEMIN, J.-M., (2009), Éducation à l'environnement en France : éléments de situation et questions curriculaires. In A Study on Environmental Education in Other Nations-related with the issues of Green Growth and EE in 2009, Ministère de l'environnement, Corée du Nord.
- CROZIER, M., FRIEDBERG E., (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Essais, 2000.
- DELVAUX, B., VAN ZANTEN, A. (2006), « Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 156 | juillet-septembre 2006, mis en ligne le 27 septembre 2010, URL : <http://rfp.revues.org/260>
- DEMAILLY, L., (1991), *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DEMAILLY, L., (2009), « Fortunes et ambiguïtés de l'accompagnement », *EMPAN*, 2009/2, n° 74, p. 21-28.
- DEROUET J.-L. (sous la dir.), (1999), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, De Boeck Université.
- DE SINGLY, F. (1992), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan.
- DUBAR, (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, édition de 2003.

- DUBET, F., MARTUCELLI, D., (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A., (1999), *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 2007.
- DUTERCQ, Y., LANG, V., (2001), « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Education et sociétés*, n°8/2001/2, p 49-64.
- ENCINAS DE MUNAGORRI, R. (dir.), (2009), *Expertise et gouvernance du changement climatique*, Paris, LGDJ.
- FAYOL, H., (1917), *Administration Industrielle et Générale*, Paris, Dunod, édition de 1999.
- GALLAND, O., (2001), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- GHIGLIONE, R. et MATALON, B. (1991), *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*, Paris, Armand Colin.
- GIROUX, N. (2006). Le Nouage des savoirs en organisation. In A. Bouzon (Ed.), *La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives*. (p.159-189). Paris : L'Harmattan.
- HOIBIAN, S., (2010), « Enquête sur les attitudes et comportements des Français en matière d'environnement », *Enquête « conditions de vie et aspirations des Français »*, CREDOC, n°270, novembre 2010.
- GIORDAN, A., SOUCHON, C., (2008), *Une éducation pour l'environnement : vers un développement durable*. Paris, Delagrave.
- GODINOT, S., (2011), « Les plans climat énergie territoriaux : voies d'appropriation du facteur 4 par les collectivités et les acteurs locaux ? », *Développement durable et territoires* [En ligne], Vol. 2, n° 1 | Mars 2011, mis en ligne le 08 mars 2011, URL : <http://developpementdurable.revues.org/8874>
- HOIBIAN, S., (2010), *Du Caddie à la poubelle : les Français sont plus sensibles aux emballages* », *Consommation et modes de vie*, CREDOC, n°234, novembre 2010.
- ISAMBERT-JAMATI, V., BALUTEAU, F., (2000), - *Les savoirs au collège*, *Revue française de pédagogie*, 2000, vol. 130, n°1, pp. 171-173.
- JEANNERET, Y. (2008), *The Epistemic Jumble of Sustainable Development*. In B. Schiele et B. Trench, dir., *Science Communication in Social Contexts*, Dordrecht, Springer, p. 243-258.
- 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., MARTINAND, J.-L., (2007), *Education au développement durable et éducation scientifique : Repères pour un curriculum*. REF 2007. Sherbrooke, 9-12 octobre
- 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.
- LAVILLE, B., (2010), « Comment répondre aux changements climatiques ? », *Projet*, n°317, p.56-62.
- LIU, M., (1997), *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Paris, l'Harmattan.
- MAGNE, N., « Le catastrophisme climatique dans le cinéma grand public », *Ethnologie française*, 2009/4, tome XXXIX, p. 687-695.
- MAYO, E., (1933), *The Human Problems of an Industrialised Civilisation*. New York, Macmillan.
- MINTZBERG, H., (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Edition d'organisation.
- ORIANNE, J.-F., DRAELANTS, H. et DONNAY, J.-Y., (2008), « Les politiques de l'autocontrainte », *Education et sociétés*, 2008/2, n°22, p.127-143.
- MOSCOVICI, S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF
- PEREIRA A., (2005), « développement et changement climatique », *Passages de Paris*, 1, p. 225-237.
- PERETTI-WATEL, P., HAMMER, B., (2006), « Les représentations profanes de l'effet de serre », *Nature Sciences Sociétés*, n°14, p.353-364.
- QUEFFELEC, B., (2009), « L'intégration des changements climatiques dans les politiques publiques locales : Le cas du golfe du Morbihan », *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Hors-série 6 | novembre 2009, mis en ligne le 09 novembre 2009, URL : <http://vertigo.revues.org/9015> ; DOI : 10.4000/vertigo.9015
- RADANNE, P., (2006), « Changement climatique et société(s) », in DELEAGE J.-P., LE TREUT H., *Ecologie et politique, Réchauffement climatique, de la recherche à l'engagement*, Paris, Syllepse, n°33.
- REBAUD, C., (2007), « Y a-t-il un pilote dans l'établissement ? », *Pouvoirs* 3/2007 (n°122), p. 73-89. 2007
- ROUER, M., (2010), « L'avenir climatique et la jeune génération », *Projet*, n°316, p. 54-59.
- ROUSSEL I., (2007), «Les collectivités locales et le changement climatique », *Air Pur* n°72, 2007, p. 42- 51
- RUDOLF, F., (2009), *Le climat change... et la société*, Paris, éditions la ville brûle.
- RUDOLF, F. et KOSMAN, J., (2004), « Le développement durable entre programme d'action et applications », *Ecologie & politique* 2/2004 (N°29), p. 37-51.
- RUMPALA, Y., (2008), « Le « développement durable » appelle-t-il davantage de démocratie ? Quand le « développement durable » rencontre la « gouvernance »... », *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Volume 8 Numéro 2 | octobre 2008, mis en ligne le 24 novembre 2008. URL : <http://vertigo.revues.org/4996> ; DOI : 10.4000/vertigo.4996

SADJI, H. et LANGE, J.-M., (2007), *Pratiques enseignantes et postures d'élèves dans le contexte de l'éducation à l'environnement pour un développement durable*. Colloque Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves, Besançon, 14-15 mars.

SALAUN, 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://jadt2008.ens-lsh.fr/>

SCARWELL, H.-J., ROUSSEL, I. (eds), (2010), *Le changement climatique. Quand le climat nous pousse à changer d'ère*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.

SCHUSLER, 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.

STERN, N., (2010), « Gérer les changements climatiques. Climat, croissance, développement et équité », in *Gérer les changements climatiques. Climat, croissance, développement et équité*, Paris, Collège de France / Fayard (« Leçons inaugurales », n° 212), 2010, [En ligne], mis en ligne le 24 juin 2010, URL : <http://lecons-cdf.revues.org/228>, Chaires : Développement durable – Environnement Énergie et Société

TABEAUD, M., BROWEYS, X., (2009), « En vérité je vous le dis... Le cinéma d'Al Gore », *Ethnologie française*, 2009/4, tome XXXIX, p. 697-708.

URGELLI, B., (2009), « Logiques d'engagement des enseignants face à une question socio-scientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique », *thèse de Doctorat*, ENS Lyon.

VAN HAECHT, A., (1998), *L'école à l'épreuve de la sociologie : question à la sociologie de l'éducation*, Paris, De Boeck Université.

VIEILLEFOSSE, A., (2009), *Le Changement climatique. Quelles solutions ?*, Paris, La Documentation française.

ZAY, D., (1988), *La formation des instituteurs*, Paris, Edition universitaire.