

Dossiers pseudo-pédagogiques en matière d'éducation à l'environnement  
élaborés par des firmes privées :  
analyse sémio-pragmatique.

Ce dossier est destiné à être inséré dans une publication de l'ASBL « Jeunesse & Ecologie ». En le publiant sur internet, nous acceptons qu'il soit cité dans sa version on line, mais nous conseillons cependant au lecteur de s'informer sur la parution papier de ce dossier auprès de son commanditaire ou de son auteur.

Document réalisé par Fabienne  
Thomas  
Groupe de recherche en  
médiation des savoirs - GReMS  
Département de Communication  
Université Catholique de Louvain

octobre 2000

**DOSSIERS PSEUDO-PÉDAGOGIQUES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À  
L'ENVIRONNEMENT ÉLABORÉS PAR DES FIRMES PRIVÉES :  
ANALYSE SÉMIO-PRAGMATIQUE**

*PREMIÈRE PARTIE*

*ANALYSE PRÉLIMINAIRE*

SECTION 1 : EXPLICATIONS MÉTHODOLOGIQUES.....	3
1. JUSTIFICATIONS DE L' ANALYSE .....	3
2. ORIENTATIONS PRÉALABLES DE L' ANALYSE .....	4
3. DIVISION DES ANALYSES.....	5
4. OUTILS MÉTHODOLOGIQUES UTILISÉS.....	5
4.1. <i>L' analogique et le digital</i> .....	7
4.2. <i>Le récit et le discours</i> .....	8
4.3. <i>La centration et la décentration</i> .....	9
SECTION 2 : RÉSUMÉ DES ANALYSES DE DOCUMENTS.....	11
1. <i>Les guides destinés aux enseignants</i> .....	11
2. <i>Les dossiers destinés aux élèves</i> .....	15
SECTION 3. CONCLUSIONS.....	19
SUR LE PLAN DE LA PRÉSENTATION.....	19
SUR LE PLAN DU DISPOSITIF D'ÉNONCIATION.....	20
SUR LE PLAN DU CONTENU.....	20
SUR LE PLAN DE L'INTÉRÊT COGNITIF.....	21

*DEUXIÈME PARTIE*

*GUIDE DES ENSEIGNANTS*

1. QUEL DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE EST PRÉSENTÉ ?.....	25
1.1. LA PLACE DES ACTEURS.....	25
1.2. LES MODES D'ÉVALUATION .....	26
2. DISPOSITIF INFORMATIONNEL.....	27
2.1. QUELLE EST L'INFORMATION CHOISIE ?.....	27
2.1. QUEL RAPPORT L'AUTEUR ENTRETIENT-IL AVEC L'INFORMATION ?.....	27
2.3. QUEL TRAVAIL EST OPÉRÉ SUR L'INFORMATION ?.....	27
3. DISPOSITIF RELATIONNEL.....	29
3.1. QUELLE VOIX ME PARLE ?.....	29
3.2. QUELLE VOIX NE ME PARLE PAS ?.....	30
4. DISPOSITIF COGNITIF.....	31
5. ADAPTATION AU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE GLOBAL DE L'ENSEIGNANT.....	32
EN MATIÈRE D'INFORMATION .....	32
EN MATIÈRE DE RELATION .....	32
EN MATIÈRE DE COGNITION.....	32
CONCLUSION.....	32

## PREMIÈRE PARTIE : ANALYSE PRÉLIMINAIRE

### Section 1 : Explications méthodologiques

#### 1. Justifications de l'analyse

Afin de créer une image positive d'entreprises soucieuses de la protection ou de la conservation de l'environnement, certaines grandes firmes de production ont développé des outils pédagogiques destinés aux écoles.

Ces outils sont généralement présentés sur des supports dont la présentation se rapproche de la thématique traitée (sur papier recyclé quand il s'agit de questions relatives au recyclage, emballé dans le matériau dont il traite, ...). La présentation aguichante des documents constitue le premier attrait des ces supports pédagogiques qui se présentent généralement comme des cours "prêts à donner" nécessitant peu de préparation de la part de l'enseignant. Les thématiques sont souvent traitées par fiches, aisément duplicables par l'enseignant, quand les firmes ne fournissent pas les documents en nombre. Plastiquement aguichants, d'utilisation aisée et généralement autosuffisants, ces documents présentent donc *à priori* bon nombre d'intérêts pour les enseignants.

Cependant, d'entrée de jeu, tous ces documents semblent offrir des points de vue relativement fermés sur les matières dont ils traitent et laissent une place restreinte à la critique qui pourrait être formulée à leur égard. Ils pourraient constituer des supports pédagogiques biaisés, menant parfois sous les formes de l'information, quelques projets de désinformation ou de mauvaise information.

Notre analyse vise à vérifier si ces documents peuvent effectivement constituer le berceau d'une désinformation consciente ou non, comment ils pourraient engendrer des comportements de consommation pervers par rapport aux objectifs annoncés. En effet, il se peut que sous couvert de pédagogie, on assiste surtout à l'amélioration de l'image de marque de l'entreprise et donc à la rencontre de ses objectifs mercantiles au détriment du développement de comportements de consommation responsables.

Afin de mener à bien cette analyse et vérifier la pertinence des intuitions du groupe commanditaire, nous avons fait porter notre étude sur cinq supports pédagogiques correspondant aux caractéristiques suivantes :

- dossiers destinés à l'enseignement primaire ou maternel
- dossiers produits pour l'enseignement belge, par des firmes installées chez nous
- dossiers produits par des firmes du secteur privé
- thématique environnementale proche de celle concernée par la firme émettrice
- dossiers ultérieurs à 1994
- dossiers sur support papier (les éventuels audiovisuels, diapositives ou autres supports accompagnant le dossier n'ont pas été systématiquement analysés).

---

## 2. Orientations préalables de l'analyse

---

L'analyse devait dans un premier temps porter exclusivement sur les aspects de mise en forme de l'information dans chacun des documents (analyse dite "sémio-pragmatique", cfr. infra). Sa concrétisation révélera l'importance de procéder également à une rapide analyse dite "de contenu". Il semble en effet que les thématiques choisies ou le vocabulaire utilisé déterminent fortement la pertinence de l'information transmise. Dans le choix des contenus véhiculés, l'auteur n'est pas à l'abri de certaines déformations informationnelles et l'objectif inavoué de sa démarche pourrait relever d'une sphère autant commerciale que pédagogique.

Ces deux formes d'analyse devraient donc idéalement se compléter parce qu'il va de soi que dans les modes d'interpellation choisis, l'auteur conditionne son public dans une forme relationnelle précise et véhicule simultanément des contenus informationnels spécifiques. Or les firmes émettrices sont au départ, en tant que producteurs, des acteurs économiques de ce débat sur l'environnement. Ainsi, en prenant le rôle d'énonciateurs pédagogiques, les émetteurs de ces messages s'octroient un autre positionnement à deux visages : celui de guides, d'adjuvants dans la réalisation des objectifs pédagogiques des enseignants et, à un autre niveau, celui d'acteurs dans la défense de l'environnement. Cette démarche pédagogique risque alors d'ébranler les représentations associées au positionnement réel des acteurs, voire de mener à un aplanissement de la complexité des forces socio-économiques en jeu.

Afin d'évaluer la rigueur, la justesse et le non parti pris des données informatives véhiculées dans ces documents, il y aurait lieu de mener une analyse comparative avec des documents d'origine scientifique ou dont les auteurs sont socio-économiquement moins marqués. Cette démarche ne sera pas examinée ici en profondeur. Nous proposerons plutôt une démarche de questionnement permettant aux enseignants concernés d'être attentifs à la pertinence des informations. Un premier élément de ce questionnement interroge le rapport à l'explicite et à l'implicite que ces documents élaborent. Le dit et le non dit, le montré et le caché, les contextes illustrés, les ellipses, visuelles ou informatives, constituent déjà pour l'enseignant un poste d'observation intéressant. Le texte et l'image véhiculent chacun leur part d'explicite et d'implicite<sup>1</sup> et c'est à travers ces informations que l'enfant va se construire une représentation de l'écologie en général. Il est important pour l'enseignant de pouvoir dégager avec l'enfant ces niveaux d'information.

L'analyse sémio-pragmatique est une méthodologie qui permet de déceler comment un auteur, via le langage qu'il utilise, la forme qu'il donne aux contenus, la relation qu'il choisit d'instaurer et le contexte qu'il choisit d'exposer (globalement appelés l'énonciation), crée (et oriente) un certain climat relationnel et cognitif avec son public : climat de croyance voire de coopération, climat de confiance, de soumission, etc.<sup>2</sup>. L'enseignant sait

---

<sup>1</sup> Corten, P., Jacobi, D., *La socialisation des savoirs scientifiques dans la littérature pour enfants : le cas de la coccinelle à sept points*, Recherches en Communication, n° 4, Département de Communication, 1995, pp. 62-84.

<sup>2</sup> Pour une présentation plus détaillée de cette approche, cfr *Pragmatique des communications audio-scripto-visuelles* et *Guide pour l'analyse des messages médiatiques* in J.P. MEUNIER et D. PERAYA, Introduction aux théories de la communication, De Boeck, Bruxelles, 1993, pp. 201-276 et 291-296.

combien il est important de véhiculer certains contenus mais également de les véhiculer d'une certaine manière. Il est important pour lui d'utiliser des documents qui ne soient pas en désaccord avec ses choix pédagogiques. A l'instar de l'enseignement présentiel, il existe aussi dans les documents écrits et audiovisuels, des accroches relationnelles que l'on peut repérer à l'aide d'indicateurs précis comme les actes de langage, le registre d'énonciation, le type de personnage impliqué, etc. Ces accroches sont déterminantes et il est important pour l'enseignant d'y être attentifs. L'analyse des documents choisis nous a permis de voir si les types de relations instaurées peuvent entraîner d'éventuelles formes de dépendances pédagogiques auprès de l'enseignant qui ne serait pas attentif à ces aspects du dispositif mis en place.

Le premier choix sémio-pragmatique se situe dans celui du public. Les dossiers se présentent comme destinés à des enseignants identifiés sur base du niveau de leur enseignement (maternel, primaire ou secondaire). Ce choix permet aux auteurs d'aborder les contenus indépendamment des matières scolaires dans lesquelles ils s'inscriront et de les formuler en adaptant leur niveau de complexité en fonction de l'âge des élèves ciblés. En fait, ce choix en implique un autre sous-jacent, celui de faire croire à l'exhaustivité dans le traitement du sujet, de gommer les intérêts de l'auteur dans ses propos et d'orienter les thématiques vers les préoccupations principales de l'entreprise au risque de nier certains aspects plus généraux de la préservation de la nature, voire d'occulter certaines informations plus problématiques ou non consensuelles.

---

### 3. Division des analyses

---

Notre analyse est divisée en deux parties. D'une part l'analyse des documents qui se présentent comme les « *guides de l'enseignant* » ensuite l'analyse des documents destinés aux élèves. Ce choix se justifie parce que le public cible est différent et qu'on peut relever des traces d'énonciation qui font varier la relation.

Dans un premier temps, nous analysons le « *guide de l'enseignant* » ou les premières pages des documents pour déceler comment les firmes présentent leur dossier, quelle utilisation elles en prévoient et quels contenus elles annoncent.

Pour l'analyse des fiches pédagogiques et vu l'ampleur variable des documents, nous avons opté pour une constitution aléatoire du corpus observé. Ainsi, nous avons choisi au hasard la quatrième fiche de chaque document. Si le document ne se présente pas par fiches mais par section, par point, c'est sur le quatrième également que se portera notre attention. Ce choix est arbitraire et se fait au préalable de toute analyse pour en garantir la fiabilité. L'analyse plus approfondie de ce quatrième point ou de cette quatrième fiche ne nous empêcheront pas d'avoir un regard plus étendu sur le corpus, d'analyser globalement l'ensemble des fiches pour vérifier leur homogénéité. Cela ne nous empêchera pas non plus d'aller de temps en temps puiser ailleurs dans le corpus l'un ou l'autre exemple éclairant ou représentatif de notre analyse.

---

### 4. Outils méthodologiques utilisés

---

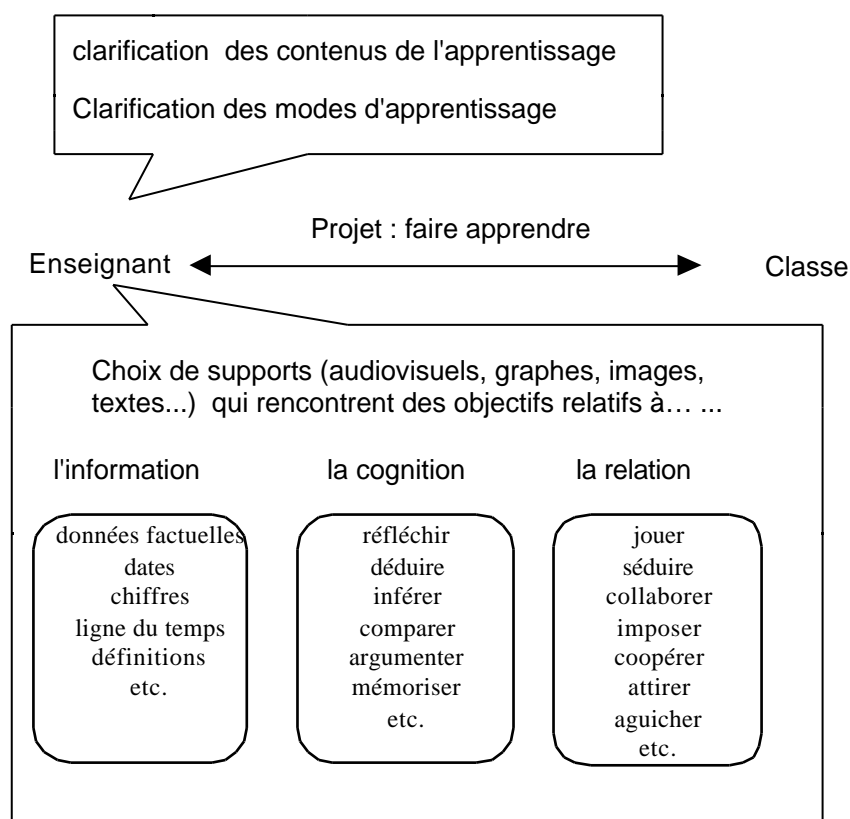
Comme annoncé précédemment, l'analyse sémio-pragmatique permet de mettre en avant quelques aspects relationnels et cognitifs des documents traités. Nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur un point

fondamental de la démarche sémio-pragmatique : elle s'attache principalement à dégager des formes, des structures de documents indépendamment de leur contexte d'effectuation. Une telle approche ne peut remplir simultanément les conditions de l'analyse de laboratoire et celles de l'analyse « de terrain ». Or, dans un dispositif communicationnel global, le document n'est pas tout puissant et il n'est pas seul à déterminer la relation pédagogique que l'enseignant entretient avec son groupe classe. C'est pour lui permettre de renforcer encore la lignée pédagogique choisie qu'il est important pour l'enseignant d'avoir conscience des influences possibles des documents qu'il utilise.

Dans un dispositif pédagogique, l'élève n'est pas un réceptacle inactif soumis à l'influence, mais un individu capable de pensée et d'autonomie. Les dispositifs pédagogiques associés par l'enseignant peuvent favoriser ce potentiel ou l'entraver. En utilisant des documents qui ne sont pas en accord avec sa pédagogie, l'enseignant risque de créer des incohérences pédagogiques. Là où il croit épanouir, il renforce une autorité, là où il croit informer, il appuie des stéréotypes, là où il pense faire réfléchir, il incite à la soumission. C'est pourquoi, une analyse fine et détaillée des documents utilisés en classe et une utilisation conséquente de ces outils dans le cadre de son cours, permettront à l'enseignant d'atteindre le plus consciemment possible les objectifs qu'il s'est fixés.

Notre analyse se veut un exemple non limitatif des questions préalables que l'enseignant peut se poser avant d'utiliser un document en classe. Par la suite, il ne s'agira pas pour l'enseignant de décalquer notre méthode, mais d'avoir à l'esprit ses grands fonctionnements. Afin de l'aider dans cette tâche, en finale de notre analyse, nous présenterons un guide susceptible de rencontrer les attentes des enseignants. Nous l'avons voulu facilement utilisable compte tenu de la charge de travail déjà conséquente que représente la préparation d'un cours. Nous avons considérablement allégé notre méthode en lui conservant au maximum ses qualités de départ afin que l'évaluation par l'enseignant puisse être la plus pertinente possible.

Le schéma suivant explicite la démarche communicationnelle globale d'un dispositif pédagogique dans lequel l'enseignant utilise des documents. Il permettra de comprendre à quel moment intervient l'analyse des documents et sa portée potentielle. Le schéma pointe où se situe le segment évaluatif de cette démarche. «Puis-je ou non utiliser ce document et avec quelles réserves" suppose que l'enseignant sache au départ quelles sont les contextes dans lesquels il compte les diffuser, les intégrer. L'ensemble du dispositif pédagogique est à prendre en compte. Nous essaierons de l'intégrer dans notre questionnaire final à usage des enseignants.



Pour mieux juger de la qualité d'un document et avant d'entamer son analyse, il est important que l'enseignant lui-même prenne conscience du registre relationnel et pédagogique qu'il veut favoriser avec ses élèves. Les documents choisis viendront soutenir ou renforcer ces options au lieu de les entraver.

L'enseignant peut avoir tendance à juger la pertinence d'un document en fonction de son adéquation à la thématique qu'il veut aborder. Il n'est pas inutile cependant d'avoir conscience des voies par lesquelles la thématique est abordée et comme le montre le schéma, outre les objectifs informationnels, les objectifs relationnels et cognitifs sont capitaux dans une pédagogie optimale. L'analyse sémio-pragmatique dont nous exposons ci-après certains grands axes propose des outils capables de déceler ces tendances relationnelles et cognitives au sein des documents.

#### 4.1. L'analogique et le digital

Les différentes matières d'expression, dont les principales sont le texte et l'image, peuvent se situer sur un axe qui va du plus analogique au plus digital.

Le texte est *a priori* digital. Il peut être décomposé en unités (phrases, mots, syllabes) et s'élabore à partir de codes (grammaire, orthographe, constructions syntagmatiques, ...).

L'analogique, quant à lui, est beaucoup plus flou et complexe. Il ne se découpe pas en unités identifiables, n'est *a priori* pas codé et peut être

davantage polysémique que le texte. Derrière la notion d'analogique, on peut classer les images de type photographiques ou les dessins mais également les intonations de la voix ou les éléments para-verbaux comme les gestes, les mimiques.

La même information peut faire l'objet d'un traitement digital ou analogique. Un tableau chiffré par exemple est de type digital. Mais un graphique reprenant les mêmes données que ce tableau chiffré sera de type analogique. On voit donc qu'une même donnée peut se trouver représentée sur un axe allant du plus analogique au plus digital et que des choix pédagogiques peuvent être opérés qui feront varier les fonctionnements cognitifs du destinataire.

En effet, le digital, relativement binaire, discontinu, enclenche une pensée rationnelle, un raisonnement, tandis que l'analogique, qui travaille par ressemblance, par homologie avec la chose qu'il représente, enclenche une forme de pensée plus irrationnelle et peut-être plus primaire, plus affective.

En optant massivement pour la transmission écrite des savoirs, l'école a très longtemps opté pour une pédagogie rationnelle et l'évaluation par quantification en est le signe. : la transmission de contenus peut être chiffrée. Les grands médias comme la télévision, font par contre vivement agir la fonction analogique, par le recours dominant de l'image et de ses pouvoirs attractifs et séducteurs.

Dans la construction d'un document sur support papier (notamment), les auteurs peuvent faire varier considérablement ces tendances digital / analogique. Le rapport texte / image est donc très informant de la volonté des auteurs. Quelle modalité affective ou cognitive peut-on solliciter chez l'élève ? Veut-on donner du crédit à l'information que l'on transmet en utilisant un document fortement digitalisé ou au contraire laisser fonctionner l'affectif et l'irrationnel ? Il est rare que les deux approches soient totalement isolées l'une de l'autre car chacune apporte son lot d'intérêts : une bonne part d'analogique permet d'attirer, de séduire et de motiver, de bons documents analogiques peuvent être le point de départ d'une discussion pertinente permettant le recours aux arguments tout en ayant eu l'avantage de faire naître chez les élèves un intérêt particulier. Par contre le recours au digital fort peut avoir comme effet d'être rebutant dans un premier temps mais de faire place à des messages clairs, sans interprétations fautives.

L'opposition digital / analogique peut faire l'objet d'une évaluation plus pointue selon d'autres paramètres comme leur insertion dans un registre d'énonciation spécifique : le récit ou le discours.

#### **4.2. Le récit et le discours**

---

Les auteurs d'un texte ou d'une image peuvent donner une orientation structurelle à l'interpellation. Ils peuvent calquer leur document sur le modèle de la discussion et s'adresser directement au destinataire. Dans l'image, de tels procédés sont repérés par certains éléments comme la présentation de quelqu'un qui semble nous regarder, une voix qui s'énonce en disant « je », quelqu'un qui s'adresse au destinataire en élaborant clairement qu'ils sont dans un contexte de réception commun (par exemple l'animateur qui énonce : « Merci d'être avec nous ce soir »). Le registre d'énonciation d'un document révélant de telles caractéristiques est appelé **registre du discours**.



Il existe un autre registre d'énonciation : le **registre du récit**. Dans cette forme de communication, le contact avec le destinataire n'est pas recherché (pas de regard dans les yeux au niveau de l'image, pas de marque d'interpellation via les pronoms personnels ou par référence à un contexte de réception commun). Dans le récit, les événements semblent se raconter d'eux-mêmes, comme dans un film de fiction, comme dans les contes.

Les effets de ces deux registres sont variables et complexes. Le discours permet parfois de déterminer « qui parle ». Le destinataire peut alors se forger une opinion sur la crédibilité du locuteur. Dans le récit, les informations transmises sont plus au premier plan et le locuteur peut paraître plus effacé. Les informations semblent alors plus tautologiques. Elles valent pour elles-mêmes. L'énoncé de type scientifique est de type récit davantage que discours. Peu importe le chercheur qui énonce, la vérité est telle. Il en a longtemps été de même de l'énoncé scolaire.

Au-delà de la distinction récit / discours, il est important de caractériser les instances énonciatrices. Outre le fait de s'adresser directement ou non au destinataire, il importe de déceler " qui " énonce les informations. S'agit-il de l'auteur lui-même ou d'une instance délocalisée (voix off) ou de personnages réels ou construits, de personnages humains ou de choses personnifiées, etc.? Y a-t-il un personnage unique ou de multiples personnages? Sont-ils ou non en accord les uns avec les autres? Incarnent-ils une autorité particulière (un industriel, un scientifique, un homme de la rue,...)?

### 4.3. La centration et la décentration

Dans un premier temps, les notions de centration et décentration permettent de définir les caractéristiques intrinsèques d'un document.

Dans un document favorisant la centration, soit un seul point de vue est présenté, soit parmi les différents points de vues présentés, un seul est très explicitement favorisé. On peut alors parler de *centration sur le contenu*.

Une autre forme de centration apparaît quand les actes de langage effectués par les énonciateurs sont d'un certain type, on peut alors parler de *centration relationnelle*. Par exemple, l'emploi d'un impératif suppose que l'on pourra obliger le destinataire à agir et sollicite une sorte de soumission (« Protégez la nature! », « Triez vos déchets »). La relation que cela induit n'est pas égalitaire.

Le document à dispositif décentré, quant à lui, offre un étal de propositions, de comportements, de modes de pensées sans privilégier l'un d'entre eux. C'est donc un document qui présente davantage de complexité, qui est plus ouvert sur le plan de l'interprétation. Ici aussi, le nombre mais surtout la variété des points de vue importe autant que la manière dont les points de vue transparaissent à travers les actes de langage. La proposition, la description argumentée permettent davantage de recul que l'ordre, même atténué en supplication.

Dans un second temps, centration et décentration permettent de caractériser les effets qu'un document produira auprès du public.

La centration engendre chez le destinataire une fermeture du point de vue, le maintien d'un avis relativement fermé, laissant peu de place à

l'alternative, à la discussion. Elle peut néanmoins être porteuse d'un avantage fort, celui de la clarté.

Quant à la décentration, elle aura pour effet d'offrir au destinataire la possibilité d'intégrer des points de vues autres que le sien, de s'approprier les idées d'autrui et d'augmenter le seuil de complexité de sa pensée. Elle induira l'ouverture, le raisonnement multifactoriel et un jugement plus critique dans l'appropriation des informations. Un dispositif de communication fortement décentré exige de la part du destinataire un travail cognitif plus conséquent, mais qui à long terme, favorise une meilleure intégration et appropriation. Pédagogiquement, c'est un processus très autonomisant et donc probablement, plus pertinent. En effet, des études ont montré qu'il est important de favoriser l'inférence chez les destinataires et de développer des messages éducatifs plutôt que persuasifs. Les messages supposant une participation active du destinataire dans la construction du sens — on parle de co-construction — sont plus éducatifs et, à long terme, favorisent une lecture plus critique et plus autonome.

---

## SECTION 2 : Résumé des analyses de documents

---

### 1. Les guides destinés aux enseignants

---

#### 1.1. Les modes d'interpellation

---

Certains *guides de l'enseignant* sont construits sur un mode d'interpellation progressif, c'est-à-dire que les instances d'énonciation changent au cours des énoncés. Le foyer du savoir ou de parole est modifié en fonction des propos tenus. Ces formes d'interpellation sont décelables à travers les pronoms personnels utilisés, à travers l'utilisation des temps grammaticaux ou encore peuvent s'effectuer via ce que l'on appelle plus généralement les déictiques, des indicateurs qui permettent de contextualiser temporellement et spatialement les propos formulés.

Dans les documents analysés, on peut relever que les auteurs enclenchent parfois l'interpellation par l'utilisation d'un « nous inclusif », c'est-à-dire un *nous* dans lequel sont compris énonciateur et énonciataire.

Ce « nous inclusif » peut avoir une plus ou moins grande portée : il peut inclure l'ensemble de la population (les Belges, les citoyens,...), ce qui donne à l'information une portée générale, incitant le lecteur à se sentir concerné par les propos tenus. Sa portée peut également être plus limitative : il inclut par exemple « la firme et les enseignants », ce qui renforce généralement le présupposé que ce dossier reflète un projet d'instruction commun aux firmes et au monde de l'école. Le caractère commun de ce projet peut encore se voir renforcé quand cette forme de « nous » n'englobe pas les destinataires finaux du projet que sont les élèves. Le « *nous* » (firme + enseignants) est alors dit « exclusif ».

La firme peut également tenir des propos la concernant en se distinguant complètement du lecteur-enseignant, en parlant d'elle-même à la troisième personne et de manière valorisante. On appelle ce procédé un « il de révérence »<sup>3</sup>. Il permet de citer son propre nom avec une fréquence régulière, de placer judicieusement le logo de la firme à intervalles réguliers sur le document et donc de faire sa publicité. Cela produit rapidement une identification du lecteur à la firme. L'utilisation de la troisième personne pour parler d'elle-même permet à la firme de se donner un statut plus général. Elle se décharge d'une énonciation dont elle est pourtant l'auteur. Cela donne une coloration plus objective à ses propos et accentue leur caractère de vérité.

L'utilisation d'un « nous exclusif » est une autre manière de se distinguer du lecteur. Le *nous* instaure clairement le registre du discours et place l'énonciataire dans une position d'interlocuteur. Nous avons décrit dans un point précédent ce registre énonciatif qui maintient les énonciataires dans une position de dialogue. Le « *nous* » s'adresse forcément à un « *vous* » auquel le lecteur s'identifie inévitablement.

En excluant le lecteur, la firme peut manifester ses propres intentions, mettre en avant l'originalité du projet qu'elle a développé dans le

---

<sup>3</sup> Il existe également une utilisation de la troisième personne qualifiée de « il de mépris » dont on se doutera qu'il est fort peu usité dans ce cas-ci mais qui pourrait, à d'autres occasions dans le document, être utilisé pour parler des personnes dont, par exemple, on ne cherche pas à valoriser la conduite.

document. En utilisant ce type de *nous*, la firme instaure une distinction des rôles et il importe d'être attentif à la pertinence de ces positionnements. Ils peuvent en effet être le nid d'un étalage abusif de compétences, une occasion de flatteries masquant éventuellement les finalités profondes des projets et, paradoxalement se révèle être l'occasion d'un renversement des rôles où l'enseignant se trouve mis dans la position de l'enseigné.

En faisant évoluer ces positions énonciatives dans le *guide de l'enseignant*, certaines firmes peuvent, en quelques paragraphes, réussir à intégrer le lecteur à son discours, parler positivement d'elle-même et se mettre en avant par un *nous* dont est exclu le lecteur. Elles parviennent ainsi à placer le lecteur dans une position de connivence. Une fois ce contact de confiance positif établi avec le lecteur, il est aisé de lui fournir quelques informations qui prendront un caractère d'objectivité accru et qui donneront à l'enseignant la certitude que le dossier lui sera d'une grande utilité et qu'il constitue un support pédagogique de qualité.

Ces variations dans le positionnement de l'énonciateur modifient inévitablement celui de l'énonciataire. Il est important de dégager au cas par cas à qui ces variations profitent. Il est en effet difficile de juger dans l'absolu de l'influence de ces modes d'interpellation.

Certains modes distinguant sans cesse les deux pôles pourront être taxés de publicité déguisée. Cependant, cette distinction des pôles donne à l'enseignant et à la firme une place assez fixe : l'un n'est pas l'autre et chacun peut prendre sa place dans le processus d'information.

Par contre, une confusion des pôles énonciatifs peut laisser croire que l'entreprise cherche à se masquer pour se donner les allures d'un discours purement pédagogique et qu'elle cherche à donner à ses contenus une vérité objective dont l'enseignant ne doit pas se méfier. Il ne s'agit pas ici de juger négativement une position quelle qu'elle soit, mais bien de donner aux enseignants soucieux de livrer à leurs élèves des informations valables, les moyens de reconnaître les mécanismes de distorsion de l'information sous-jacents à tout message.

Sur le plan des effets, on retiendra de cette réflexion sur le mode d'interpellation qu'il permet d'allouer un certain statut aux énonciataires.

Décrivons-le à travers un exemple de positionnement hiérarchisé : La firme se distingue de l'enseignant (« nous exclusif »), en s'octroyant une certaine supériorité. Celle-ci se traduit à travers les actes de langage utilisés : la firme se positionne comme ayant un droit de parole dans le champ dont traite le dossier, elle donne des injonctions, laisse peu de liberté dans l'utilisation du dossier que le *guide de l'enseignant* présente, etc. Autre possibilité, elle aborde un plan où elle n'est pas forcément la plus compétente comme, par exemple celui de la pédagogie. En expliquant à l'enseignant comment enseigner, la firme usurpe la place de l'enseignant. Cette supériorité dans la relation peut se cacher sous les conseils prodigués par l'entreprise. Ces derniers peuvent paraître d'autant plus crédibles qu'ils sont parfois présentés comme issus de théories de la pédagogie, ou comme étant le fruit d'une étroite collaboration avec des enseignants. Souvent même, les firmes se disent prêtes à envisager avec l'enseignant concerné ces démarches de concertations. Cette assurance des firmes dans les propositions a pour effet d'amortir les réticences éventuelles des enseignants et de relâcher leur sens critique. La firme peut également revendiquer le droit à la parole au nom d'une autorité particulière (devoir

citoyen, vérité informationnelle...) voire par une vérité relativement tautologique, à savoir que le dossier répond aux besoins des enseignants. Elle peut encore justifier son intervention dans le champ pédagogique grâce à un total renversement de l'argumentation et affirmer qu'il est des missions de l'école d'aborder ces thématiques.

A l'inverse d'une valorisation de la firme, ce dernier point associé à d'autres, utilise une valorisation du destinataire, à savoir l'enseignant, qui peut collaborer étroitement au projet, qui est le plus à même de porter parole auprès des élèves et qui constitue de ce fait un adjuvant particulièrement puissant dans la réussite du projet d'information.

Le temps de conjugaison utilisé pour énoncer ces propos est également important. Pour citer l'exemple le plus courant, le présent de l'indicatif peut donner un aperçu général d'une situation sous forme descriptive, et constative. Le lecteur ne peut pas se soustraire à ces constats. Il y a présupposition qu'il y adhère. Les données avancées se présentent comme objectives et irréfutables, chiffres, dates et arrêtés de lois à l'appui. Il s'agit du temps de l'histoire, voire de la vérité historique. Quand l'énonciateur se masque, qu'il fait parler ce qu'on appelle couramment « une voix off », et qu'il ne situe pas ses propos dans un contexte spatio-temporel particulier, ce sentiment d'objectivité se voit encore renforcé.

### 1.2. Le rapport texte / images

Le rapport texte / images des *guides de l'enseignant* est faible dans le sens où l'image est quasi inexistante. Un seul dossier comprend un recours à une illustration qui met en scène une action de collecte de déchets. Nous sommes dans une présentation très digitalisée où le texte occupe la majeure partie des pages.

Certains guides ont recours à des graphiques ou des tableaux chiffrés qui constituent une illustration fortement digitalisée. En ce sens, ils font davantage appel à la raison et à la compréhension qu'à l'imaginaire — qui est le propre de l'image. Ces tableaux et graphiques n'ont pas pour fonction d'égayer ou distraire, ils font partie intégrante de l'information transmise à l'enseignant. Leur fonction n'est pas tant relationnelle ou cognitive qu'informationnelle.

### 1.3. Les contenus véhiculés

En plus d'être un moment de contact privilégié avec l'enseignant, les *guides de l'enseignant* ont toujours au moins deux raisons d'être : la présentation des produits et la présentation du dossier pour les élèves, en termes d'objectifs, de contenus et d'utilisation.

D'abord les auteurs présentent les firmes, les matériaux et/ou les produits qui les concernent directement. Cette présentation se veut généralement valorisante pour la firme et le produit, en décrivant en quoi ils sont source de progrès, d'évolution dans les modes de consommation, de transport, d'emballage, ... Les produits et les firmes productrices, ou celles ayant conçu le document (parfois un regroupement de plusieurs entreprises) sont donc présentés comme une nécessité. En ce sens, dès le départ, il y a forte centration sur ces produits, qui constituent d'emblée une catégorie importante de nos objets de consommation (chiffres de ventes annoncés, autres produits dans lesquels ces matériaux interviennent, avantages liés à leur utilisation, ...). Cette simple présentation justifie souvent le fait qu'un dossier si conséquent leur soit consacré.

Dans cette partie du dossier, on peut le comprendre, il n'y a pas de présentation d'alternative au produit ou au matériau. Plus tard dans les fiches des élèves, il pourrait arriver que des produits ou des matériaux « concurrents » soient présentés, mais ce sera toujours à leur détriment (plus coûteux, plus polluants, moins recyclables, moins hygiéniques, moins pratiques, ...). Ces derniers arguments font parfois même l'objet d'exemplification. Mais ces exemples stéréotypés seront souvent très lacunaires ou prendront en compte un seul aspect des produits concurrents. Il y a souvent là lieu d'être très attentifs à la crédibilité de l'information transmise sous cette forme.

Par ailleurs, les *guides de l'enseignant* consacrent une place importante à la présentation du contenu du dossier des élèves : présentation des objectifs, propositions d'utilisation, projet pédagogique dans lequel ces informations peuvent s'intégrer, ... Ces présentations sont parfois très normatives. Même si la plupart d'entre elles disent explicitement que c'est à l'enseignant de faire ses choix, d'autres déclarent cependant qu'aucun travail supplémentaire ne sera nécessaire. Cette façon de normaliser les utilisations se décèle à travers certains types de phrases. Par exemple, les objectifs du projet au lieu de rester à charge de l'enseignant et de son groupe classe, sont présentés comme réels, comme s'ils allaient être atteints à coup sûrs.

Or, il peut paraître prématuré de déclarer atteints les objectifs d'un projet qui n'est pas encore lancé. La présentation peut également engendrer ce caractère normatif. En présentant les fiches du dossier des élèves comme étant aisément photocopiables, les *guides de l'enseignant* définissent déjà des modalités d'utilisation qui n'inciteront pas les enseignants à se dégager des propositions. On ne peut pas blâmer les auteurs d'avoir nourri ce type d'intentions. Mais de son côté, l'enseignant doit avoir conscience des informations qui transiteraient par une utilisation « aveugle » de ces fiches.

Du point de vue des auteurs, la fiche constitue le segment minimal du dossier, il peuvent donc y regrouper l'information minimale qu'ils souhaitent transmettre, pensant que l'enseignant se soumettra à leurs propositions pédagogiques.

En fonction du cours, des objectifs informationnels, relationnels ou cognitifs de l'enseignant, ce dernier aurait cependant peut-être avantage à structurer différemment les contenus proposés. Il est donc important pour lui de ne pas céder à la facilité d'exploitation d'une fiche. Sa vigilance doit justement se porter sur ces utilisations déclarées incontournables. Il en va de même de certaines propositions, notamment évaluatives, qui pourraient en quelque sorte aller à l'encontre des objectifs du document. Par exemple les documents peuvent proposer la réutilisation d'un produit ou matériau, au lieu de faire procéder à son recyclage. Bien sûr, sur le plan du produit, il s'agit d'une alternative intéressante à la décharge. Mais du point de vue de l'élève, l'action demandée se situe en aval de l'achat du produit. On place ainsi l'élève dans une position d'acheteur, ce qui constitue un vif raccourci des problématiques. La plupart des dossiers jouent cette carte-là : la réutilisation du produit à d'autres fins (ludiques, bricolages, création de matériel pédagogique, ...). Il est souhaitable que l'enseignant soit attentif au réel intérêt et aux effets pervers de ce type de propositions pédagogiques.

Certains documents n'ont pas à proprement parler de *guide de l'enseignant*, mais la position de ce dernier est soignée à travers le packaging du dossier. Outre les dossiers des élèves en nombre suffisant,

l'enseignant reçoit quelques échantillons du matériau dont question, dans un emballage particulier. Il reçoit également quelques brochures d'information ou des affiches pour décorer la classe.

## 2. Les dossiers destinés aux élèves

### 2.1. Le recours à l'image

Les fiches pédagogiques des différents dossiers, contrairement aux *guides de l'enseignant*, sont généralement très illustrées. Dans certains cas, l'information passe d'ailleurs en quantité massive par l'image. Dans les dossiers destinés aux aînés, le recours au textuel est plus marqué, mais nous pouvons difficilement orienter ou chiffrer les tendances sur un échantillon de quelques dossiers.

Dans certains cas, il s'agit de dessins crayonnés et narrativisés au maximum. Cela donne à l'illustration un caractère anecdotique, plus amusant qu'informatif.

Néanmoins, on l'a vu dans la description méthodologique, l'illustration véhicule elle aussi toujours une part informative : information explicite ou implicite. Dans le cas de ces fiches, les dessins présentent presque toujours des personnages (on peut parler de « personnalisation ») et il est important de voir quels types de personnages sont choisis.

Tout d'abord, il peut s'agir d'enfants relativement autonomes dans leurs agissements. Ces petits personnages héros peuvent vivre dans un univers presque dénué d'adultes. Ils permettent donc une grande identification de la part des élèves. Ces petits héros connaissent beaucoup de choses, c'est par leurs agissements ou leur paroles que passe l'information. Ce sont des personnages forts, déjà hautement conscientisés par la cause qu'ils défendent. L'identification qui en découle ne favorise pas le recul critique des élèves, mais peut susciter une éventuelle envie d'imitation, ce qui ne constitue un effet éventuellement intéressant qu'à court terme. Dès que l'enfant aura trouvé d'autres modèles d'imitation, il se détournera des premiers.

Les adultes, rarement représentés dans les dessins, peuvent cependant l'être de façon parfois tronquée. Leur présence hors-champ est suggérée mais n'empiète pas sur le territoire des enfants qui occupent le devant de la scène. Dans ces cas, les adultes représentent des professions spécifiques, davantage que des êtres proches des enfants.

Un autre procédé graphique fortement utilisé dans les documents est la personnification d'objets : des petites canettes animées, des bouteilles qui se déplacent, des caisses à visage, ... Ces dessins intentionnalisent les objets, leur donnent une vie toute particulière, leur attribuent des émotions. Il y a une réelle volonté de jouer sur la sympathie des objets. Dans ce processus, l'objet est celui dont on parle, mais également celui qui parle, ou en tout cas qui exprime. L'objet devient sujet.

Dans certains dossiers, le dessin se veut très clairement partie intégrante de l'information : schémas de cycles de production, de cycles de recyclage ou de transports. Ces images, par leur nature informative, peuvent également jouer un rôle sur le plan cognitif : le recours au tableau chiffré, à la

présentation graphique (schémas, camemberts, histogrammes) et aux dessins comparatifs peuvent enclencher des processus d'intellection intéressants. On peut cependant souvent déplorer que les processus soient tronqués : par exemple, un processus comparatif se fera au profit du matériau dont les auteurs s'occupent et au détriment du matériau concurrent, un schéma circulaire omettra volontairement de faire intervenir des données qui nuiraient à la bonne image du produit (pollution, coût du recyclage,...). Le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement de ses élèves est ici capital.

Les éléments iconographiques sont parfois photographiques, mais leur rôle est alors très généralement l'illustration pure. La photo présente une situation souvent de façon stéréotypée et n'a pas d'autre fonction. Si de manière générale, la photo a des chances d'éveiller l'imaginaire, dans le cas des photos présentées dans nos dossiers, cet éveil sera fortement restreint, soit parce que les photos collent de très près à ce qui est véhiculé par le texte et qu'elles sont engoncées dans la thématique du dossier, soit parce qu'elles sont relativement stéréotypées.

## 2.2. Les textes

Plus le public cible est âgé, plus le texte prend le pas sur l'image. Dans les dossiers consacrés aux plus grands, ce recours à la narration via des personnages visualisés est moins nécessaire. Mais ce sont les destinataires eux-mêmes qui sont mis en position de personnages. On les interpelle, il y a un réel discours textuel qui s'établit avec eux. Le document est comme un professeur qui propose des activités, explique des procédés ou définit les termes compliqués, réalise les introductions et les conclusions des informations, voire même évalue. Tout se tient en une fiche ou plus.

Dans ce cas de figure, les auteurs ont également davantage recours à la voix off informative qui énonce des évolutions temporelles, distille l'information sur le mode du récit.

Les fiches ou les dossiers sont souvent divisés par des titraillles aguichantes ou encore selon une structure récurrente qui détermine la nature de l'action demandée : explication, jeu, test, réflexion, conseil,...

Dans les textes, on peut relever différents modes relationnels. Parfois le début et la fin de la fiche sont fortement orientés vers le registre du discours : pour introduire, proposer un jeu ou une activité. Au sein de la fiche, les contenus sont présentés par une voix off de type professorale. La relation établie en fin de parcours sert souvent à vérifier si l'enfant a bien intégré ce qui lui avait été enseigné ou à l'encourager à poursuivre dans le sens enseigné. Il lui est rarement demandé de se situer clairement par rapport aux contenus véhiculés, et encore moins donné l'occasion de les remettre en cause. On peut donc dire que les documents, qu'ils utilisent le registre du récit ou du discours, sont tous fortement centrés et relativement fermés. Cela ne favorise pas aisément la prise de distance de la part des élèves, ou une pensée autonome par rapport aux matières enseignées.

## 2.3. Les contenus

Si nous avons vu qu'il est important de voir comment le locuteur se positionne par rapport à ses destinataires, le positionnement qu'il occupe par rapport aux contenus véhiculés est tout aussi important. La question n'est



plus « qui parle à qui et comment ? » mais elle devient « d'où parle-t-on ? » et « quel point de vue est posé sur les contenus ? ».

On observe ici que plusieurs positionnements différents peuvent être occupés. En effet, une première démarche des auteurs a été d'abstraire un objet, c'est-à-dire de choisir des contenus qui leur paraissaient importants à transmettre. Afin de remplir au mieux leur objectif, chacun a choisi de créer un contexte spécifique : on appelle cela une recontextualisation. Plusieurs types de recontextualisation ont été dégagés.

#### La recontextualisation historique

Certains auteurs ont choisi de s'extraire quasi totalement de la relation avec le destinataire pour occuper un point de vue supérieur. Une histoire est racontée : nous sommes dans le registre du récit. Selon sa structuration, un des effets du récit peut être que les contenus énoncés prennent une valeur de vérité historique. On peut alors parler de **recontextualisation historique**. Par exemple, par l'absence de pronoms personnels manifestant le locuteur et l'allocutaire, ou parce que les rares pronoms personnels utilisés sont des « on ». Il s'agit d'un *on* décorporalisé, celui des historiens ou celui qui prend la place des gens de l'époque historique dont le document parle. Il ne s'agit aucunement d'une incorporation du lecteur à une structure énonciative. L'ensemble du document fonctionne parfois sur ce registre : lexiques, lignes du temps, définitions,... La vérité est extérieure aux énonciateurs. Dans le contexte scolaire, les contenus ainsi véhiculés apparaissent alors clairement comme pouvant être étudiés, retenus. Le schéma communicationnel favorisé est celui de la transmission. On pourrait dire que l'on se trouve dans un récit argumentatif. Cette forme d'énonciation est la plus courante dans les documents que nous avons analysés.

#### La recontextualisation dans le quotidien

Dans cette forme de recontextualisation, le registre du récit peut être incarné par des personnages. Nous sommes dans un récit plutôt de type narratif. Les personnages vivent une histoire mais sans se soucier du lecteur (un peu comme dans un récit de fiction). Ce schéma est peu utilisé, car quand les auteurs choisissent la personnalisation, ils ont également recours à la relation forte entre destinataire et destinataire. Néanmoins on peut parler d'une **recontextualisation dans le quotidien**. Les personnages sont familiers, ont souvent l'âge des enfants destinataires, vivent dans un environnement que l'on peut reconnaître et vivent des situations parfaitement courantes.

#### Recontextualisation sociétale

Une autre forme de recontextualisation des informations consiste en leur insertion dans un **contexte de société**. On nous présente les grands symboles de notre temps. Cela se manifeste à travers des objets familiers mais qui ont une forte portée sociologique (développement technologique, moyens de déplacements modernes, grands clichés stéréotypés du développement ou du non développement de nos sociétés, etc.).

Indépendamment de la recontextualisation des informations, il faut remarquer la structuration par fiche dont elles font l'objet. Cette segmentation des contenus a un certain effet sur la construction de l'information. La globalité n'apparaît pas clairement, mais chaque fiche en soi boucle une information. Il est important de remarquer quels sont les effets de cette mise en forme sur le savoir. Outre les effets sur l'utilisation (l'enseignant aura tendance à photocopier l'entièreté de la fiche), il y a des effets cognitifs. L'élève aura le sentiment de détenir une information fermée, délimitée et

complète. Il est important pour l'enseignant de faire intégrer à l'élève les lacunes éventuelles d'une telle présentation, de relever les choix opérés par les auteurs et surtout de la compléter par une information qu'il aurait obtenue par ailleurs.

---

### Section 3. Conclusions

---

Nous avons pu observer de grandes divergences entre les documents. De multiples choix sont possibles lors de leur conception. Il nous est cependant possible maintenant de dégager quelques grands traits récurrents sur lesquels l'enseignant pourra porter son regard.

---

#### Sur le plan de la présentation

---

Tous ces documents ont une **présentation particulièrement soignée** qui manifeste la volonté de mettre à la disposition des enseignants, un support attractif pour eux et pour leurs élèves. Cette qualité matérielle peut avoir comme effet secondaire de connoter le sérieux des auteurs qui ont investi pour le bien de la pédagogie dans un document de qualité.

L'élaboration de **fiches prêtes à l'emploi** permet à l'enseignant de présenter le contenu prévu par les auteurs, sans s'engager dans une préparation lourde de son cours. Cela peut avoir pour conséquence une soumission relativement forte aux intentions des auteurs, par l'absence de prise de recul. Bien entendu, l'enseignant va choisir certaines fiches et aura donc le sentiment de sélectionner l'information qui l'intéresse. Il doit cependant avoir à l'esprit que chaque fiche constitue à elle seule un segment d'information duquel il sera difficile de soustraire les élèves si elles sont diffusées telles quelles.

Néanmoins, la prise de recul sera davantage favorisée par l'utilisation des fiches, que par la diffusion d'un **dossier broché** remis à chaque élève. Dans ce cas, l'inculcation des intentions des auteurs est immanquable et il devient plus difficile pour l'enseignant d'éviter certaines informations qui lui sembleraient plus orientées par les auteurs. Le dossier broché donne davantage le sentiment d'une exhaustivité de l'information.

La présentation par fiches permet et nécessite de fragmenter fortement l'information. Et cette fragmentation s'opère en deux temps. Un premier tri a été effectué à l'origine par les auteurs qui ont sélectionné, structuré et élaboré les fiches et un second tri peut être élaboré par l'enseignant qui n'en sélectionne qu'une partie. C'est donc par bribes et après bien des découpages que l'élève a accès à cette information. Il est donc difficile pour lui d'avoir une vision globale du processus qui va, par exemple, de l'acte d'achat à l'acte de tri et de recyclage des déchets.

Dans le cas des fiches, quoique les informations reçues par l'élève soient fortement amputées, il peut avoir le sentiment de maîtriser le processus dans sa globalité car de nombreuses fiches illustrent de façon circulaire ces étapes, ce qui peut laisser flotter le sentiment d'un réel bouclage des phénomènes. Ces deux approches semblent pouvoir être à la source de quelques contradictions.

Le recours massif à l'illustration est compréhensible vu l'âge précoce des publics ciblés. Cette approche peut révéler un intérêt si l'image (sa nature, son rapport à l'information) permet un réel développement cognitif. Cela ne semble cependant pas être souvent le cas. Elle sert davantage la cause de l'aspect attractif et ludique que celle, plus cognitive, de l'apprentissage. Chez de si jeunes enfants, l'image constitue toujours une information en soi, il n'est pas capable de la distinguer de son environnement scriptural et son

aspect illustratif ne lui apparaît pas. L'image est information au même titre que le texte qui l'entoure. Il est donc souhaitable que l'enseignant choisisse judicieusement les images qu'il leur propose, en fonction de leur nature (photographiques, dessins,...) et de ce qu'elles véhiculent.

---

### Sur le plan du dispositif d'énonciation

---

Relevons plusieurs dispositifs d'énonciation utilisés dans les documents.

Le public peut être interpellé par des voix ou des instances qui lui sont rendues familières. L'auteur veut alors atteindre, par le truchement de l'affectivité, les émotions du lecteur ou au minimum sa sympathie pour les personnages présentés. On peut alors parler de **personnagisation**.

À d'autres moments, la volonté des auteurs est de faire croire à une vérité qui dépasse leur subjectivité. Au lieu de mettre en scène des personnages ou leur propre discours, ils préfèrent recourir à une **voix off**, que l'on dit « des hauteurs ». L'utilisation d'une voix off décorporalisée, c'est-à-dire n'appartenant à aucun corps ou ne permettant pas d'en imaginer un, met le destinataire dans un statut particulier, de l'ordre de la croyance, de l'adhésion, voire de la soumission. On peut ainsi toucher le public en se donnant un crédit pédagogique supplémentaire ou sérieux. C'est la fibre cognitive qui cherche à être titillée.

L'intégration d'éléments ludiques dans le dispositif pédagogique ne semble pas être évité. Tous les dossiers présentent des jeux ou des applications ludiques. Il est important pour l'enseignant de voir si ces jeux ne détournent pas le message de sa fonction première. Par exemple une récolte d'objets qui, au lieu d'être mis en balance avec d'autres modes de consommation, en favorise l'achat et l'utilisation.

Ne perdons pas de vue que les conditions de réception dans lesquelles les enfants se situent à la lecture de ces dossiers sont celle **du contexte scolaire**. Ce dernier va favoriser un certain type de compréhension normée des informations reçues. Bien agir, apprendre, refaire les gestes appris ou penser comme le maître, sont des dimensions qu'il ne faut pas nier dans l'apprentissage scolaire. Et l'approche ludique de ces informations ne peut se détacher fortement de cette vision de rétention. L'enfant en bas âge reste encore fortement soumis au monde proposé par l'enseignant. Il est dans un univers de la véridiction et il peut éprouver des difficultés à prendre distance. L'enseignant et les supports pédagogiques qu'il utilise doivent donc permettre au maximum à l'enfant de prendre cette distance par rapport aux choses.

---

### Sur le plan du contenu

---

Certains aspects dérangeants ou plus polémiques du produit sont parfois éludés. Par exemple, occulter les problèmes de coût ou de pollution liés au recyclage d'un produit, nier les risques pour la santé d'utiliser des biens de consommation produits de façon industrielle en mettant l'accent sur d'autres avantages de l'industrialisation, nier que les conditions sociales de production sont parfois difficiles, et que la qualité de la vie des individus qui participent aux chaînes de production nécessite une permanente évaluation. Certains auteurs mettent en avant le progrès et la mécanisation et exposent leurs avantages sur l'hygiène ou le transport des biens de consommation et défendent une écologie industrielle. Ce faisant, ils ne

laissent plus aucune place à une écologie quotidienne de premier niveau, qui pourrait pourtant constituer la base d'une éducation à l'environnement. Parfois même, on pourrait comprendre que la détérioration de l'environnement, découlant notamment d'une escalade de l'industrialisation, se doivent d'être comblées par le comportement des individus dans leurs gestes quotidiens.

Ce recours à l'ellipse doit rendre l'enseignant vigilant et il est important pour lui de dégager l'origine de l'ellipse : provient-elle de l'omission volontaire d'éléments tendancieux de la part des auteurs ou résulte-t-elle d'un cadrage particulier de la problématique ?

Le recours au schéma circulaire bouclé donne l'illusion que la réflexion proposée est exhaustive et qu'aucun élément n'est écarté. Une analyse approfondie peut montrer que cette approche est souvent réductrice. Ces représentations qui donnent souvent l'illusion que tout est dans la nature et y retourne et que le processus est visualisé dans sa globalité doit attirer l'attention de l'enseignant. Au-delà des ellipses qui s'y dissimulent fréquemment, il y a lieu d'y détecter les effets — ou méfaits — cognitifs que cela engendrera auprès des élèves.

La plupart de ces documents prônent un point de vue qu'ils appuient avec force : le choix de l'interprétation n'est jamais libre. Les documents font réfléchir les élèves mais dans un sens généralement unique qui part d'un point de vue acquis : celui de l'adhésion au produit. La remise en cause du produit n'est jamais possible puisque dès le départ les arguments en sa faveur sont avancés. Sous-jacente aux énoncés, on décèle une **impossibilité de contradiction** ou de remise en question des contenus véhiculés.

Dans la présentation valorisante qui est faite des produits ou matériaux, il semble que les auteurs ne remettent jamais en cause leur existence. On pourrait objecter qu'il ne s'agit pas d'une réflexion qui soit de leur ressort. Néanmoins, les objets ou matériaux sont toujours considérés comme faisant de façon naturelle et évidente partie de la vie des individus auxquels les documents s'adressent. L'information est donc axée sur une réalité qui apparaît inéluctable et n'offre donc jamais la possibilité de réfléchir à une **alternative d'achat**. La réflexion se situe sur l'aval de l'achat et non en amont.

La vision très institutionnalisée de l'écologie. Tout passe par l'usine, l'entreprise, le parc à conteneurs. La vision naturelle de ces étapes de consommation et de recyclage et surtout l'éventualité d'une gestion naturelle de tout ces processus apparaît peu. Parfois même, elle est dénigrée sous prétexte de fournir davantage de déchets. Dans ces documents, c'est donc bien la production industrielle qui semble mise à l'avant plan.

---

#### Sur le plan de l'intérêt cognitif.

---

Nous pourrions donc conclure que ces documents révèlent un intérêt sur le plan de l'information qu'ils transmettent. Si l'enseignant est suffisamment attentif, il pourra trouver aisément des documents qui lui permettent de comparer les informations véhiculées et de les confronter.

Cependant, il nous semble qu'il y ait davantage de raisons de s'interroger sur les modalités relationnelles et cognitives que ces documents favorisent car c'est par elles que transite l'information. Ce sont ces modalités qui vont créer une dynamique entre l'enseignant et sa classe, entre les

élèves eux-mêmes et surtout, dans l'esprit de chaque enfant. Ces documents ne permettent pas, à notre avis, de développer chez eux une réflexion très autonome par rapport à leur environnement. Ils leur donnent les clés de certains fonctionnements (organisation de la production, du tri, du recyclage), ils l'informent sur la nature de différents produits et lui expliquent comment entrer dans ce système, sans lui donner les moyens d'y échapper ou de réfléchir à leur alternative. On demande à l'enfant de prendre un train en marche, pas de réfléchir à de nouvelles solutions de transport. Ceci peut se définir par le phénomène de centration :

- centration des contenus, car encerclés dans les limites de l'information dictée par les auteurs.

- centration de la relation : l'élève n'est pas un interlocuteur à part entière, il doit réfléchir dans le sens dicté, répondre aux consignes, connaître des définitions, répondre à des tests, s'identifier aux personnages qu'on lui propose,...

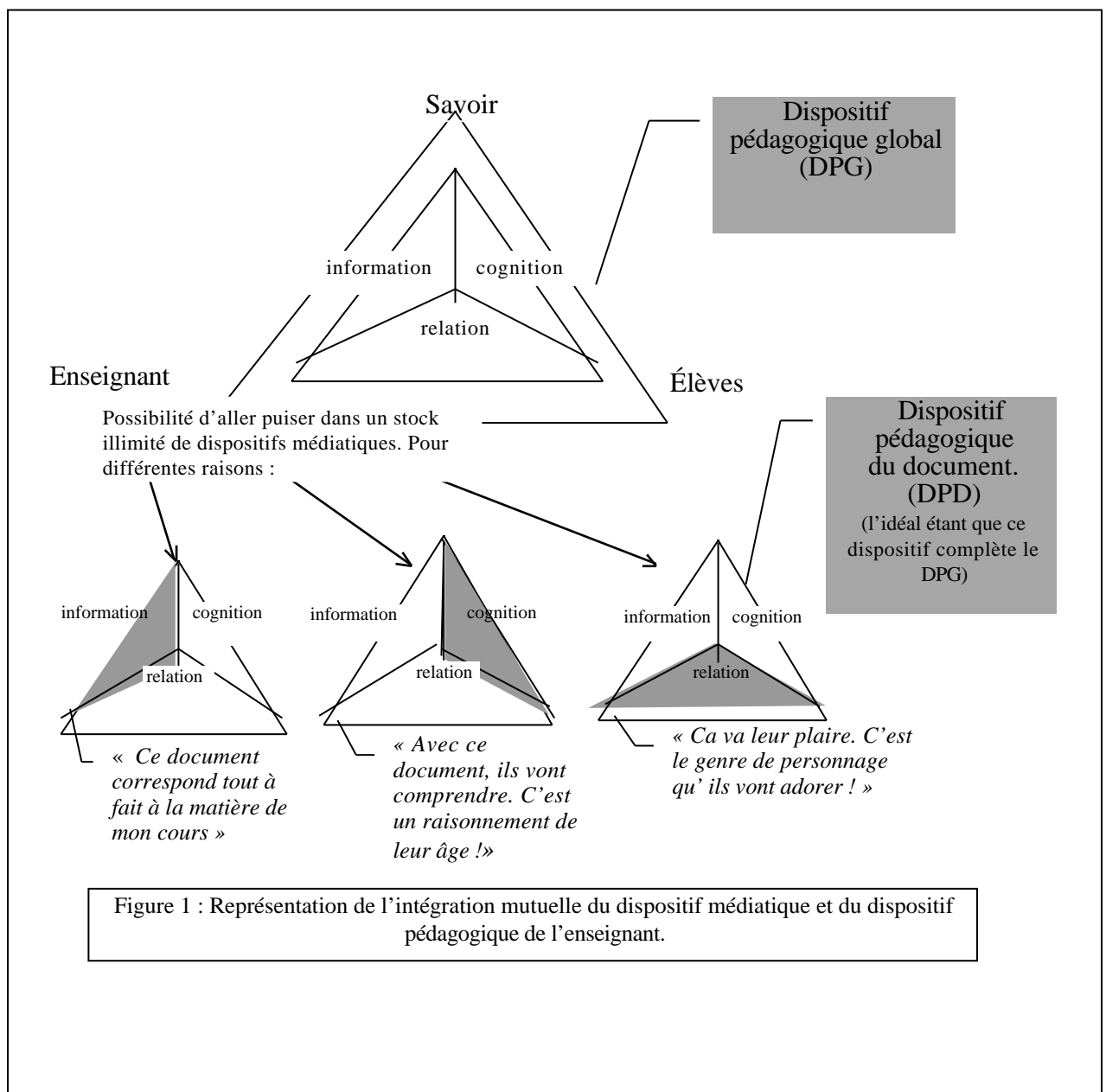
- centration cognitive, car tant qu'on n'a pas construit soi-même un véritable raisonnement, on reste soumis à l'information transmise. Le processus de médiation choisi par ces documents s'apparente fréquemment à la transmission pure. Le modèle scolaire classique est intact.

Ces résultats montrent combien il sera important pour l'enseignant d'avoir réfléchi à son propre contexte communicationnel, de procéder à une analyse fine des documents qu'il utilisera en classe et de ne pas accorder trop vite du crédit à des documents qui se présentent comme, *a priori*, les mieux à mêmes de rencontrer ses exigences informationnelles. L'information n'est jamais pure, les modalités transmissives importent autant que les données contenues car elles peuvent influencer très subtilement sur les modalités cognitives des élèves.

## DEUXIÈME PARTIE : GUIDE DES ENSEIGNANTS

Lorsqu'on veut évaluer la pertinence d'un document et de son intégration dans un cours, il est courant de s'attarder sur son contenu informationnel. Or, il importe également d'apprendre à en évaluer le potentiel relationnel et cognitif pour dégager la capacité du document à faire apprendre, à faire réfléchir les élèves. Un document bien élaboré constitue en effet, à lui seul, un dispositif capable de mener certains objectifs pédagogiques. A contrario, un document inadéquat ou une intégration inadaptée de documents au sein du dispositif pédagogique ne permettra pas la concrétisation maximale des objectifs de l'enseignant.

Dans notre optique, le document utilisé en classe est un véritable dispositif, au même titre que le dispositif pédagogique mis en place par l'enseignant. Comme le montre le schéma ci-dessous, leur harmonisation mutuelle est nécessaire.



Le présent guide a été conçu dans l'idée de fournir aux enseignants, des clefs pour l'analyse des documents écrits qu'il souhaite utiliser dans son cours. Ces analyses sont globalement applicables à l'audiovisuel, même si des outils conceptuels plus spécifiques devraient venir affiner une telle utilisation du guide. Son utilisation permettra de dégager les grandes structures des documents et leurs effets potentiels. Elle n'est pas censée accroître démesurément la charge de travail déjà conséquente, nécessaire à la préparation d'un cours, mais nous espérons qu'elle puisse aider l'enseignant à se poser les questions essentielles face à un document écrit. L'idée étant que l'enseignant familiarisé avec ces questions finisse par se les poser spontanément au cours de la première lecture, sans avoir à opérer ce laborieux travail d'analyse. Une étude approfondie est toujours plus intéressante, mais si l'enseignant le souhaite, il peut également se contenter de quelques observations générales qui seront peu coûteuses en temps et en énergie tout en le conduisant à une utilisation plus appropriée des documents. Les résultats des analyses ne visent évidemment pas au boycott des documents élaborés par les firmes car ils ont d'indéniables qualités et il serait absurde que l'enseignant refasse tout ce travail de collecte de données. Néanmoins, les firmes qui élaborent des dossiers pédagogiques ne livrent rien à l'état brut et l'attention de l'enseignant doit être attirée par le traitement subi par les données informationnelles. L'objectif prioritaire du guide est d'amener l'enseignant à prendre des libertés avec les documents, de lui apprendre à les intégrer à son dispositif pédagogique en les manipulant : couper, gommer, recréer des structures non prévues par les concepteurs, se réappropriier les documents préparés à son intention, même (et peut-être surtout) quand ces derniers s'autoproclament comme étant « prêts à l'emploi ».

Ce guide est conçu sous forme de questions ouvertes qui balayent différents paramètres. En y répondant, l'enseignant décortique le document et affine son jugement. Mais nous n'apportons pas l'appréciation finale attestant qu'il serait ou non intéressant d'utiliser le document. Les réponses peuvent être si variées qu'il nous est impossible d'en fournir des modèles et de cautionner *a priori* certains types de documents. Trop de paramètres d'utilisation peuvent venir nuancer leur évaluation. Cependant, l'enseignant qui souhaiterait vraiment être guidé dans la reconnaissance d'un « bon » document, peut toujours se reporter à l'article plus complet qui jouxte ce guide.



---

## 1. Quel dispositif pédagogique est présenté ?

---

*Lorsque des firmes élaborent des dossiers pédagogiques, elles laissent inévitablement transparaître une certaine conception de l'école, au point de vue de ses objectifs, de ses missions, mais également de ses structures, de ses dispositifs pédagogiques, de ses modes d'évaluation et de la place des différents acteurs de l'enseignement. Ces conceptions de l'école rencontrent-elles les vôtres ?*

---

### 1.1. La place des acteurs

---

- Quelles sont les places accordées aux acteurs de l'apprentissage : enseignant / élèves / savoir / contexte scolaire ?
- L'enseignant

*Les firmes ont tendance à flatter les enseignants dans certains rôles. Ces rôles peuvent varier au cours du document. Par ce biais, les firmes s'arrogent le droit de confier une sorte de mission à l'enseignant et le rendent responsable de la transmission de certains contenus.*

- Sous quel statut vous interpelle-t-on ?  
(enseignant, citoyen, consommateur, partenaire dans la chaîne de la défense de l'écologie,...)
- Comment votre rôle est-il considéré et décrit ?  
Le document laisse-t-il place à une interrogation sur ce rôle ou vous fige-t-il dans une position précise (position hiérarchique par rapport à vos élèves, position horizontale par rapport aux autres partenaires de l'écologie,...)
- Comment parle-t-on de votre tâche ?  
Vos missions sont-elles décrites de façon stéréotypées ?
- Quelle liberté vous accorde-t-on dans l'élaboration de votre cours ? (suggestions pédagogiques, propositions de lectures,...)
- Les instances qui vous donnent des conseils pédagogiques se sont-elles présentées ?  
Quel crédit s'octroient-elles ? Quel est leur degré de compétence pour s'octroyer ce statut ? Quel est leur degré d'objectivité pour aborder de telles questions ?
- Les élèves

*Les firmes qui réalisent ces documents ont ciblé leur public selon différentes caractéristiques très générales : âge, niveau d'enseignement, types de matières dans lesquelles les informations pourront être transmises, ... Mais ce ciblage n'est qu'un lointain reflet de votre réalité.*

- Ces caractéristiques rencontrent-elles celles de votre groupe classe ?  
Quelles sont les spécificités de votre classe ? Lieu de vie, niveau social, degré de sensibilisation aux questions traitées, ...
- Comment parle-t-on de vos élèves ?

Un lien est-il établi entre leur statut d'écolier, de citoyen, de consommateur ? Une réflexion sur cette place leur est-elle possible ou sont-ils à l'avance figés dans un de ces rôles ?

- Quelles est leur statut ? Quelle est leur place dans ce dispositif ? Comment leur demande-t-on de penser et d'agir ?
  - Tient-on compte de leurs représentations préalables ?
  - Comment est préconçue la relation que vous entretenez avec eux ?
- **Contexte scolaire**

*L'école peut rencontrer de nombreuses définitions. Votre classe se définit par elle-même et il y règne un climat particulier du fait de sa composition, de son organisation, de son mode de fonctionnement. Les documents présentent une certaine conception du système scolaire, de son insertion dans la société. Certains d'entre eux vont même jusqu'à redéfinir ce contexte et cette insertion. A vous de réfléchir à la pertinence du contexte proposé dans les documents.*

- Quel contexte scolaire semble présenté par les auteurs ?
  - Un contexte où enseignant et élèves coopèrent ?
  - Un modèle hiérarchisé où l'enseignant est détenteur d'un savoir qu'il transmet ?
  - Un modèle où les ponts entre société et contexte scolaire sont clairement établis ou sont inexistantes ?
- Les missions de l'école sont-elles définies ? Selon quels critères ? De quelle nature sont ces missions ? (missions morales, légales, administratives ?,...)

---

## 1.2. Les modes d'évaluation

---

- Les modes d'évaluation proposés dans les documents sont-ils en accord avec la pédagogie qui est la vôtre ?

L'évaluation concerne-t-elle ...

- l'assimilation pure de certains contenus, leur intégration à des savoirs antérieurs, le développement autonome de l'élève par rapport aux contenus ?  
Les objectifs se centrent-ils sur la transmission de données factuelles ou sur une réflexion plus intégrée ?
- Les évaluations sont parfois présentées de façon ludique. Cette approche, si elle remplit certains objectifs en termes de convivialité, permet-elle une évaluation intéressante et dégageée de tout parti pris ou sert-elle la cause des firmes productrices ?

---

## 2. Dispositif informationnel

---

*Les firmes qui conçoivent ces documents sont très intimement liées aux problématiques dont traitent les dossiers. Sans vouloir mettre en cause la bonne foi des producteurs, on peut supposer qu'ils peuvent retirer un certain bénéfice d'une information avantageuse à leur égard. Cela peut se mesurer en termes économiques, sociaux, voire symboliques. Il y a donc lieu d'être vigilants quant à la nature des informations dispensées et quant aux traitements dont elles font l'objet.*

---

### 2.1. Quelle est l'information choisie ?

---

- De quelle nature est l'information ?
  - Données factuelles : chiffres de ventes, pourcentages divers, articles de lois,...
  - Données historiques : dates de création des produits, comparaison avec les produits ou les matériaux qui ont précédé et qui restent concurrents, historique des firmes, ...
  - Données scientifiques : explications sur la composition des produits, sur certains procédés chimiques de fabrication ou de destruction, ...
  - Données sociologiques : population utilisant les produits, recyclant, triant les déchets, bien-être ou qualité de vie qu'elles en retirent, ...
- L'information "brute" paraît-elle objective ? Puis-je en vérifier la véracité, comparer leur justesse avec d'autres sources d'information ?
- Des comparaisons avec des produits concurrents sont-elles proposées ? Pourquoi compare-t-on ? Qu'apporte la comparaison dans l'explication ou la compréhension des faits ? Comment et au profit de qui la comparaison est-elle menée ?
- Quelle information est occultée ? (Par exemple : quand l'accent est mis sur le point de vue économique, quelle face de l'économie, du social ou de l'écologie masque-t-il ?)
- L'information s'accompagne-t-elle de jugements moraux ou de connotations idéologiques ? Est-ce de façon explicite ou déguisée ? Quels sont les rapports bien/mauvais, citoyen/non citoyen,...

---

### 2.1. Quel rapport l'auteur entretient-il avec l'information ?

---

- Quel est l'intérêt des producteurs à me livrer ce type d'information ? Que peuvent-ils retirer de cette information ?
- Quelles informations ont-ils intérêt à me cacher ? De quelle sorte de discrédit pourraient-ils pâtir s'ils me la livraient ?

---

### 2.3. Quel travail est opéré sur l'information ?

---

- Comment le document présente-t-il l'information ?
  - Les informations sont-elles présentées de façon relativement digitale : beaucoup de texte, appui de chiffres, de tableaux, de

graphiques du genre camembert, histogrammes, lignes du temps, tableaux chiffrés,...

- Les informations bénéficient-elles d'un traitement analogique : prédominance de l'image : dessins (présentant des cycles de fabrication, des personnages célèbres, des dessins humoristiques, caricatures, ...) photos, représentations autres que textuelles,...
- Comment l'information est-elle segmentée ? Y a-t-il des segments manquants ?  
La présentation (par fiche, par dossier,...) permet d'éliminer certains contenus informationnels. Lesquels ?

---

### 3. Dispositif relationnel

---

*Pour transmettre ces informations, les firmes ne parlent pas souvent par leur propre voix. Elles empruntent la voix d'autres instances : des enfants qu'elle fait parler, une voix off délocalisée, la voix de la science, de l'histoire, ... Toutes ces voix créent un contexte relationnel spécifique, parce qu'elles se mettent en avant ou s'effacent de la relation, ou encore parce qu'elles créent un contexte de distance ou de confiance particulier.*

---

#### 3.1. Quelle voix me parle ?

---

La firme livre-t-elle en son nom l'information ou choisit-elle une instance médiatrice ?

- **Utilisation de personnages héros**
  - Ces personnages représentent-ils une version idéalisée de l'élève ? (ce qui favoriserait une identification un peu aveugle de l'élève et donc limiterait la prise de distance critique, mais permettrait à l'élève d' « accrocher »)
 

Ainsi mis au centre des débats, que cherche-t-on ?

    - A lui donner un statut objectif ?
    - À le responsabiliser, le culpabiliser dans ses comportements, ses choix ?
    - Voire à alourdir ses responsabilités
      - dans la chaîne production / distribution / consommation / tri / recyclage ?
      - dans la chaîne économie / pollution / ...
  - Ces personnages représentent-ils des instances fortement crédibles ? (auxquelles l'élève pourrait avoir tendance à se soumettre aveuglément parce qu'elles représentent une éventuelle autorité). Par exemple, des spécialistes de la question, des enseignants idéalisés, des professionnels,...
- **Utilisation de voix off (désincarnées)**

*Les voix off sont des voix de nulle part et de partout. Elles parlent à la place des autres et ne sont pas incarnées.*

  - À travers la voix off, qui se cache ? Qui s'exprime ?
  - Quelle instance représente-t-elle ?  
La science, le pouvoir, l'objectivité, la vérité, l'Histoire ?
  - Comment la voix off profite-t-elle de son statut et énonce-t-elle ses propos ?  
De manière forte et autoritaire ? Par la séduction ?
- **Voix de l'institution émettrice**

L'institution s'exprime-t-elle directement en son nom propre ?

  - Si oui, est-ce à des moments privilégiés ?  
(*guide de l'enseignant,...*)
  - Pour livrer quel type d'information ?

---

### 3.2. Quelle voix ne me parle pas ?

---

- Dans les informations transmises, y a-t-il des chaînons manquants, des instances qui ne sont pas mentionnées ou à qui la parole n'est pas donnée ?  
Qu'est-ce qui justifie ce silence ?

---

#### 4. Dispositif cognitif.

---

*L'objectif de ces documents est d'informer, de faire apprendre. Si l'enseignant ne les considère pas comme une simple banque de données — ce qui serait dommage vu que c'est sur le plan de la sélection de l'information qu'il faut, à leur égard, être le plus vigilant — il importe de dégager la capacité de ces documents à faire apprendre.*

- L'information transmise est-elle autonomisante (laisse-t-elle de la place pour l'interprétation, des informations supplémentaires,...) ?
- Est-elle normée, présentée comme la meilleure par l'institution émettrice, la plus adaptée ?
- Comment est-il possible de se distancer des informations transmises ?
- Comment permet-elle d'aller plus loin ?
- Quels vont être les effets potentiels des documents ?  
Incitent-ils à un changement de représentations, d'attitudes, ou de comportements ?
- Invite-t-on les élèves à prendre conscience de leurs représentations, attitudes ou comportements préalables ? Comment s'opèrent ces incitations ?
- Quelles formes de compréhension, de processus d'intellection sont favorisés ? Ces processus recherchés sont-ils neutres ou engendrent-ils potentiellement des effets pervers sur l'information ?

---

## 5. Adaptation au dispositif pédagogique global de l'enseignant

---

---

### En matière d'information...

---

- Dois-je utiliser l'entièreté du document ?  
Quelles parties, quelles fiches doivent être gommées ?
- Quelles informations semblent rencontrer des objectifs autres que pédagogiques (amélioration de l'image de marque, visées mercantiles,...) ?
- Quelle part d'information dois-je compléter ? (chainons manquants, ellipses, information tronquée,...)

---

### En matière de relation

---

- Quel dispositif relationnel l'utilisation du document va-t-elle enclencher ? (discussion - coopération, hiérarchie - soumission, distinction professeur - élèves, ...)
- N'entre-t-il pas en conflit avec le dispositif pédagogique que j'ai mis en place ?
- Qu'apporte le document que n'apporte pas mon dispositif pédagogique ?

---

### En matière de cognition

---

- Quelles sont les opérations mentales qui vont être favorisées par l'utilisation du document ?
- Le document vient-il pallier aux manques du dispositif pédagogique global ?
- Ne va-t-il pas à l'encontre de ce que j'ai mis en place ? Et si oui, est-ce bien ce que je souhaite ?
- Comment les élèves vont-ils apprendre et sur quel terme ces apprentissages peuvent-ils se mesurer ?

---

### Conclusion

---

Ce long parcours d'évaluation devrait conduire l'enseignant à une vision relativement construite et lucide du document. À l'issue de cette réflexion, il devrait être à même de juger de la qualité du document en tant que tel, et de ses utilisations potentielles. De façon générale, et au vu des observations effectuées, une réponse sera apportée à la question : « le document est-il adapté aux besoins de ma classe ? » Cette réponse amènera l'enseignant à refuser l'utilisation du document ou à l'accepter moyennant quelques précautions préalables, comme, par exemple :

- Un travail sur les structures du document,
- Une confrontation avec d'autres sources proposées aux élèves,
- Une animation critique permettant à l'enseignant de prévenir les élèves des biais du document



- L'apport d'illustrations différentes, la lecture de textes complémentaires, la division par groupes pour aider à une lecture confrontée, l'apport de matériel par les élèves, ...
- Etc.

Après avoir répondu aux dernières questions abordant conjointement la transmission d'information, le potentiel relationnel du dossier ainsi que les fonctionnements cognitifs qu'il sera susceptible d'enclencher ou d'entraver, la préparation d'un cours intégrant ou non le document est dorénavant possible. Libre maintenant à l'enseignant, d'adapter un dispositif qui permettra de pallier les lacunes du document à chacun de ces niveaux.

-----