



**HAL**  
open science

# La légitimation d'expositions itinérantes pour l'éducation au développement durable : des objectifs de l'École à ceux des producteurs

Aurélie Zwang

► **To cite this version:**

Aurélie Zwang. La légitimation d'expositions itinérantes pour l'éducation au développement durable : des objectifs de l'École à ceux des producteurs. RDST - Recherches en didactique des sciences et des technologies , 2016, 13, pp.21-49. 10.4000/rdst.1304 . hal-03130776

**HAL Id: hal-03130776**

**<https://hal.science/hal-03130776>**

Submitted on 3 Feb 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**RDST**

Recherches en didactique des sciences et des technologies

**13 | 2016**

**Recherches sur l'école et ses partenaires scientifiques**

---

## La légitimation d'expositions itinérantes pour l'éducation au développement durable : des objectifs de l'École à ceux des producteurs

*The legitimization of itinerant exhibitions in education for sustainable development: from the objectives of the school system to those of the producers*

**Aurélie Zwang**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdst/1304>

DOI : 10.4000/rdst.1304

ISSN : 2271-5649

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 24 octobre 2016

Pagination : 21-49

ISBN : 978-2-84788-752-5

ISSN : 2110-6460

Ce document vous est offert par Bibliothèque Interuniversitaire de Montpellier



### Référence électronique

Aurélie Zwang, « La légitimation d'expositions itinérantes pour l'éducation au développement durable : des objectifs de l'École à ceux des producteurs », *RDST* [En ligne], 13 | 2016, mis en ligne le 24 octobre 2018, consulté le 03 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdst/1304> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdst.1304>

---

# La légitimation d'expositions itinérantes pour l'éducation au développement durable : des objectifs de l'École à ceux des producteurs

**Aurélie Zwang**

Muséum national d'histoire naturelle, Institut de recherche pour le développement, Patrimoines locaux et gouvernance  
zwang@mnhn.fr

---

**RÉSUMÉ** • Dans une approche interdisciplinaire conjuguant analyses didactique et communicationnelle, la recherche présentée dans cet article explore le cadre institutionnel, les logiques et les conséquences des légitimations par l'Éducation nationale d'expositions itinérantes pour éduquer au développement durable. Dans un contexte éducatif aux injonctions ambiguës, les procédures de légitimation des expositions reposent essentiellement sur l'identité de leurs producteurs, souvent sans examen pédagogique de leurs contenus ; si bien que les objectifs officiels de l'institution scolaire se voient supplantés par les objectifs des producteurs

**MOTS-CLÉS** • éducation, développement durable, exposition, outil pédagogique, industrie culturelle.

---

**ABSTRACT** • With an interdisciplinary approach conjugating didactic and communicational analyses, the search presented in this article explores the institutional frame, the logics and the consequences of the legitimizations of itinerant exhibitions by the state educational system to educate for sustainable development. In an educational context with ambiguous orders, the procedures of legitimization of the exhibitions are essentially based on the producers' identity, often without examination of their pedagogical contents; so that the official objectives of the school institution are supplanted by the producers' objectives.

**KEYWORDS** • education, sustainable development, exhibition, educational aids, entertainment industry

---

## Introduction

Dans le domaine éducatif afférent aux problématiques environnementales, les enjeux liés aux rapports à la nature des sociétés, actuelles et futures, construits par

la transmission de valeurs et de concepts aux générations montantes, prennent corps dans une palette de propositions pédagogiques ancrées dans des visions du monde parfois totalement opposées : de l'épanouissement d'une sollicitude pour le vivant par l'immersion dans la nature au développement de compétences de gestion via des approches technoscientifiques, voire économiques (Sauvé, 2003 ; Girault, Zwang & Jeziorski, 2013). Dans ces possibilités, l'Éducation nationale a suivi les recommandations internationales, en adoptant l'éducation au développement durable (*infra* ÉDD) pour remplacer l'éducation en matière d'environnement (ÉE), qui datait de 1977.

Pour mener ce virage éducatif, face à l'offre pléthorique de produits culturels réalisés par des organismes très différents, l'institution scolaire se montre volontariste pour agréer ceux qu'elle estime être en concordance avec ses orientations. Les valeurs, les finalités et les approches pédagogiques de l'ÉDD sont donc présentées comme étant le fondement de la politique institutionnelle de sélection médiatique et de coopération partenariale, pour la production d'outils pédagogiques. Or, depuis qu'un « cadeau pour la jeunesse » (de Robien, cité dans Urgelli, 2009) a été offert par *GoodPlanet*, la fondation de Yann Arthus-Bertrand, les expositions circulant en milieu scolaire se sont imposées comme les parangons de la ressource pédagogique en ÉDD. Cet article interroge donc la cohérence de la politique documentaire menée, à travers l'étude des procédures de validation pédagogique de ces médias. Issu d'une thèse (Zwang, 2013), les résultats mettent en évidence que les choix effectués, basés sur le crédit accordé à certains producteurs<sup>1</sup>, souvent partenaires de l'Éducation nationale, se font souvent aux dépens de ses propres objectifs.

## **1. Des expositions itinérantes pour généraliser l'ÉDD : une légitimation éducative à interroger**

### ***1.1. Des expositions plébiscitées dans un contexte de politique documentaire non clarifié***

Dans le rapport fondateur de l'ÉDD<sup>2</sup> (Bonhoure & Hagnerelle, 2003), la question des outils pédagogiques pour favoriser sa mise en œuvre généralisée a été posée d'emblée. Abordée conjointement avec celle des partenariats, sous le vocable commun de ressources, l'institution la pose avant tout en termes d'adéquation. Dans une vision utilitariste des partenariats qui place l'Éducation nationale en maître de la relation (Bruxelle, 2004), un premier texte officiel mettait en exergue que « les ressources et partenariats, dans leur diversité, doivent contribuer à servir les objectifs d'une éducation à l'environnement pour un développement durable, tels qu'ils sont fixés par le ministère de l'Éducation nationale » (MEN, 2004). Le projet documentaire n'est

---

1 Les expositions itinérantes sont les produits d'une industrie culturelle, c'est pourquoi le vocable de « producteur d'expositions » est préféré à celui de « concepteur d'expositions ».

2 Nous ne reviendrons pas ici sur l'historique de l'ÉDD et sur la dénomination transitoire ÉEED (Éducation à l'environnement vers un développement durable).

donc pas tant une éducation aux médias que la recherche d'appuis pour corroborer une vision éducative.

En ce sens, il est préconisé, dès 2003, de mettre en cohérence avec les objectifs de l'ÉDD « la nébuleuse aux contours incertains » (Bonhoure & Hagnerelle, 2003, p. 18) que constitue le foisonnement de supports documentaires déjà présents dans l'institution. Après l'abandon, deux ans après sa création en 2004, du fantomatique observatoire national de l'ÉDD hébergé au Muséum d'histoire naturelle, le centre de documentation<sup>3</sup> d'Amiens a été choisi comme pôle national de compétence avec deux missions principales : la maintenance d'un site chargé de produire et de réunir des outils pédagogiques, et l'organisation annuelle d'un Forum des ressources pour l'éducation au développement durable (FOREDD). En 2009, les travaux de la première rencontre ont conclu à la nécessité de mettre en chantier un cahier des charges relatif aux ressources en ÉDD. Mais à l'heure actuelle, et à notre connaissance, aucun document national fondant une politique documentaire unifiée des outils pédagogiques pour l'ÉDD n'a vu le jour.

Dans ce contexte, pourtant, une opération d'envergure, *Le développement durable, pourquoi?* (GoodPlanet, 2006) consacrait l'exposition comme un outil de généralisation de cette éducation. Constitués d'une vingtaine d'affiches, souvent basées sur les clichés du photographe Yann Arthus-Bertrand, cinq opus ont été édités à 50 000 exemplaires chacun sur les thématiques du développement durable (2006), de la biodiversité (2007), de l'énergie (2008), de l'eau (2010) et de la forêt (2011). La reconnaissance institutionnelle s'est traduite par la notification de la première exposition dans la circulaire de rentrée de 2006, et par l'association de la deuxième à une relance de généralisation de l'ÉDD (MEN-DESCO, 2007). De plus, toutes les affiches sont estampillées par l'Éducation nationale, ce qui donne une caution pédagogique à des photographies dont une grande partie avait été diffusée par ailleurs, des grilles du Jardin du Luxembourg à l'ouvrage *La Terre vue du Ciel* (Arthus-Bertrand, 1999).

Depuis, d'autres productions circulant dans l'École et dénommées par leurs concepteurs « expositions »<sup>4</sup> ont été sélectionnées ou coproduites par l'Éducation nationale. Deyrolle, éditeur qui se déclarait au XIX<sup>e</sup> siècle « fournisseur officiel » de l'Instruction publique et dont la spécialité était la production de planches naturalistes, regroupées notamment dans un « *musée scolaire pour leçons de choses* »

---

3 Depuis février 2014, les établissements du réseau SCÉREN (Service culture éditions ressources pour l'Éducation nationale) c'est-à-dire les Centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) et le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) ont changé de nom pour devenir les établissements du réseau CANOPÉ (Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques). Cette étude étant datée de 2013, nous préférons donc, autant que possible, ne pas utiliser ces appellations pour nous référer à la notion générale de centre de documentation ou centre de diffusion de ressources pédagogiques.

4 Le terme d'exposition, employé par les producteurs, n'est pas toujours approprié. En effet, une des caractéristiques de l'exposition est de posséder une trame narrative, laquelle est souvent absente dans ces productions, qui sont réduites à des panneaux. C'est pourquoi, les affiches de Yann Arthus-Bertrand servent souvent de décoration scolaire.

(Paccalet, 2004), s'est de nouveau rapproché de l'École en prenant appui sur l'ÉDD. En 2011, une convention avec la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) a permis la distribution dans plusieurs académies d'un « kit développement durable » dont toutes les planches arborent également le logotype de l'Éducation nationale.

Or ce sceau institutionnel est un marqueur de la validité de la ressource pédagogique pour éduquer les élèves au développement durable, ce qui conditionne sa recevabilité auprès du corps enseignant. En effet, la liberté pédagogique permet aux membres des communautés éducatives d'avoir recours aux supports de communication de leurs choix, mais il est d'usage qu'ils s'orientent vers les ressources que l'institution scolaire reconnaît, voire promeut. Pour le monde scolaire, la sélection ou la coproduction de tout média par l'institution l'enrichit donc d'une charge symbolique qui lui confère une légitimité dans le champ éducatif.

Mais l'*imprimatur* révèle-t-il forcément une adéquation de l'exposition, avec les objectifs fixés par l'Éducation nationale en ÉDD? En outre, en l'absence de cahier des charges, comment procèdent les réseaux de diffusion officiels qui sélectionnent des expositions itinérantes? Sur quels critères se fonde la politique documentaire actuelle de l'ÉDD et quelle en est la portée pédagogique? En d'autres termes, les processus de légitimation des expositions itinérantes conduisent-ils à la mise en œuvre d'une politique éducative cohérente en ÉDD?

### **1.2. Un cadre théorique transversal aux sciences de l'éducation et aux sciences de l'information et de la communication**

La notion de légitimité éducative des supports de communication (livres, planches murales, ordinateurs, etc.) a été pensée en sciences de l'information et de la communication par Pierre Moeglin (2004) : « si outils et médias<sup>5</sup> ne sont pas d'emblée éducatifs, quelques-uns le deviennent lorsque se produit leur intégration dans l'appareil de formation et qu'intervient la reconnaissance sociale de leur légitimité éducative » (p. 11). Donner un statut éducatif à une exposition itinérante, en lui reconnaissant un rôle pédagogique vis-à-vis des élèves, voire de la communauté éducative, est donc une légitimation éducative. Pour l'auteur, les outils et médias éducatifs tirent leur légitimité de leur capacité commune à se situer à l'interface entre le maître et l'élève, indépendamment des informations qu'ils véhiculent. En milieu scolaire, l'intégration progressive de cette relation triangulaire les a donc dotés de deux attributs : communicationnels, en tant qu'ils sont des médiateurs, et éducatifs, en tant qu'ils servent d'adjutants à l'apprentissage.

Cette réponse communicationnelle à la question de la légitimation éducative est très différente de l'approche didactique qui, elle, s'intéresse prioritairement aux contenus et aux conditions de leur appropriation. Cette focale conduit souvent

---

5 Selon l'auteur, la différence entre un outil et un média éducatif est que le premier n'a pas de contenu alors que le deuxième en a un.

à considérer les savoirs scolaires légitimés en termes de flux, de l'environnement social vers le système d'enseignement par le truchement d'une « noosphère » : dans la transposition didactique externe, des « savoirs savants » sont sélectionnés pour devenir des « savoirs à enseigner » (Chevallard, 1985). Si ce modèle est remis en cause par l'introduction de savoirs en construction dans les curricula, ce qui réduit la distance qui peut séparer les deux types de savoirs (Vergnolle-Mainar, 2008), les processus de légitimation eux-mêmes font, à notre connaissance, rarement l'objet de recherches empiriques.

Selon Yves Alpe (2006), les curricula prescrits sont les fruits de trois types de légitimité : une légitimité institutionnelle, correspondant à une sélection de savoirs sur la base du projet politique du système éducatif, une légitimité sociale, provenant de la demande sociale d'introduire dans les enseignements certains thèmes, et une légitimité scientifique qui résulte de la valeur épistémique attribuée par des experts à des savoirs académiques. Cette dernière, qui correspond à la transposition didactique externe, n'est donc qu'une des modalités qui permet à un savoir d'être scolarisé. De surcroît, l'auteur identifie que des « savoirs intermédiaires » provenant de productions médiatiques, valorisées professionnellement et institutionnellement (les manuels scolaires, les revues professionnelles enseignantes, etc.) contribuent à la construction des contenus scolaires. Or il est établi en sciences de l'information et de la communication que les savoirs scientifiques communiqués via des supports de médiation sont des construits dépendant de leurs conditions de production (Le Marec & Babou, 2006). Aussi, les expositions ne peuvent être appréhendées comme des sources de contenus scolaires, élaborés à partir de savoirs académiques vulgarisés qui les trahiraient ou les traduiraient, mais comme les résultats de l'expression culturelle de leurs producteurs dont elles portent les valeurs, les représentations et les objectifs.

Toute didactique que soit la question de l'adéquation entre la politique éducative et le contenu des expositions, l'ancrage didactique seul, en particulier le point de vue épistémologique qui consisterait à évaluer la cohérence au sein d'un curriculum prescrit dont feraient partie les expositions légitimées, serait limitatif. C'est donc dans une approche théorique et méthodologique interdisciplinaire aux sciences de l'éducation et aux sciences de l'information et de la communication, dans laquelle les deux champs s'enrichissent l'un et l'autre, que la démarche globale de recherche a été construite. Trois axes d'investigation ont été croisés : une étude des textes et des discours cadrant l'ÉDD, une enquête de terrain auprès de personnes ayant été impliquées dans des procédures de légitimation éducative, l'analyse enfin des expositions légitimées. Dans les lignes qui suivent, nous exposons l'emboîtement successif de ces axes à partir des méthodes et des résultats de chacun d'entre eux.

## 2. Premier axe : le cadre institutionnel de l'éducation au développement durable

### 2.1. Méthodologie de l'analyse des documents institutionnels

La volonté ministérielle affichée est la correspondance des ressources pédagogiques au projet politique de l'ÉDD. Nous avons donc cherché à déterminer la teneur des positions idéologiques, éthiques, pédagogiques et stratégiques de l'institution en la matière. Pour cela, une centaine de documents, écrits et oraux, relatifs à l'ÉDD aux échelles internationales et nationales et produits jusqu'en 2011, ont été étudiés (Zwang & Girault, 2012), à travers les dimensions :

- téléologique *i.e.* les finalités et objectifs de l'ÉDD ;
- axiologique *i.e.* les valeurs et principes institutionnels ;
- praxéologique *i.e.* les modalités et méthodes pédagogiques ;
- épistémologique *i.e.*, entre autres, les savoirs définis pour les élèves.

Ces textes et discours ont été scindés en deux entités d'analyse :

- la *lettre de l'ÉDD*, constituée des prescriptions *stricto sensu*, contenues dans les textes officiels (circulaires et programmes d'enseignement essentiellement) ;
- l'*esprit de l'ÉDD*, composé des recommandations émanant de documents n'ayant pas de valeur juridique (rapports de l'inspection générale, documents d'accompagnement des programmes, discours ministériels, etc.).

L'analyse<sup>6</sup> a été menée en articulant les correspondances et les dissonances des deux cadres prescriptifs.

### 2.2. Un projet pédagogique ambigu derrière deux leitmotivs

La rationalité, comme l'éducation au choix, sont deux leitmotivs élevés dans *La lettre de l'ÉDD* [désormais : *la lettre*], comme des remparts face au traitement médiatique des informations environnementales. La circulaire de la deuxième phase de généralisation de cette éducation, en exprimait ainsi les priorités : « Les sujets liés à l'environnement sont souvent surmédiatisés. L'Éducation nationale doit donc prendre toute sa place et apporter des explications s'appuyant sur des connaissances scientifiques avérées. Le rôle des professeurs est d'apprendre aux élèves à développer leur esprit critique. Il convient de les "éduquer au choix" et non d'"enseigner des choix" » (MEN, 2007). Dans l'*esprit de l'ÉDD* [désormais : *l'esprit*] l'institution souhaite donc se démarquer des approches médiatiques ce qui, au premier FOREDD, a été formulé par une critique sur les ressources pédagogiques disponibles : « la majorité des ressources existantes n'ont pas été conçues dans l'esprit des orientations actuelles de notre ministère ; les approches sont rarement globales ; les thèmes abordés privilégient

6 Ayant détaillé cette analyse par ailleurs (Zwang & Girault, 2012 ; Girault, Zwang & Jeziorski, 2013), nous ne décrivons ici que les résultats principaux permettant de comprendre le contexte dans lequel les expositions sont légitimées.

souvent les entrées environnementales, trop isolées des aspects économiques ou sociaux ; beaucoup de ressources ne se démarquent pas suffisamment de messages catastrophistes, culpabilisants ou militants qui s'accommodent mal avec les fondements scientifiques forts sur lesquels doit reposer l'ÉDD» (Hagnerelle, 2009, p. 3).

La réorientation de l'éducation à l'environnement vers un développement durable devait donc signifier une reconsidération de la dimension environnementale par rapport aux dimensions sociales et économiques. Pour autant, l'exposition *Tout est vivant, tout est lié* de *GoodPlanet* a été associée explicitement à la deuxième phase de généralisation de l'ÉDD. Or celle-ci montre une succession d'êtres vivants ou de milieux, avec un parti pris axé sur la beauté de la nature. Difficile d'expliquer en quoi elle contribuait à la formation de l'esprit critique, en élargissant les problématiques vers des thématiques plus économiques et sociales et non exclusivement environnementales. Une première piste a donc été de rechercher dans les cadres prescriptifs si la théorie éducative élaborée par l'Éducation nationale était définie clairement. L'analyse de chaque dimension a, au contraire, révélé plusieurs contradictions.

Tout d'abord, d'un point de vue axiologique, l'éducation au choix est basée dans *la lettre* sur une posture enseignante impartiale et neutre (Urgelli, 2009). Ce fondement de l'école républicaine garantit la neutralité de l'institution qui, en toutes logiques, offrirait une ouverture aux élèves vers tous les choix éthiques possibles. Or les principes éthiques de l'ÉDD se sont construits sur une opposition entre un biocentrisme, présupposé exclusivement militant et réducteur, et un anthropocentrisme présenté comme humaniste et rationnel<sup>7</sup> : « C'est le bien-être des hommes en société qui est l'enjeu premier du développement durable et non la préservation d'une nature déifiée ou sanctuarisée » (DGESCO-IGEN, 2010). Dans *l'esprit* des « pièges à éviter » sont donc signalés aux enseignants comme « survaloriser la dimension environnementale et faire écho au catastrophisme [...] Si l'on n'y prend pas garde, cette approche peut se traduire dans l'enseignement par une démarche réductrice qui ne retiendrait que le côté dégradation et pollution effectuées à l'encontre d'une nature immuable. Le risque est grand de passer du développement durable à la défense de la nature, voire à l'écologie politique » (DGESCO-IGEN, 2009, p. 3). Autrement dit, le choix institutionnel est d'ancrer l'ÉDD uniquement dans l'anthropocentrisme<sup>8</sup>, réductionnisme éthique qui *en soi*<sup>9</sup> remet en cause le principe même du choix librement consenti par l'élève.

7 Suivant en cela la ligne éthique de Luc Ferry, ministre de l'Éducation nationale en 2003 au moment du lancement de l'ÉDD, et auteur du *Nouvel ordre écologique* (1992), pamphlet contre l'écologie profonde.

8 L'étude a été menée sur des textes et des discours produits jusqu'en 2011. Elle ne prend donc pas en compte certaines évolutions récentes, observées dans les documents officiels tels que la réintroduction de « l'éducation à l'environnement » dans la dernière circulaire de l'ÉDD (MENESR-DGESCO, 2015) et l'annonce de nouveaux programmes au cycle 4 du collège en sciences expérimentales qui contribuent à l'enseignement pratique interdisciplinaire *transition écologique et développement durable* et « permet[tent] aux jeunes de se distancier d'une vision anthropocentrée du monde » (MENESR- DGESCO MAF 1, 2015, p. 326 et 330).

9 Et non pas parce que le biocentrisme aurait été un choix plus judicieux.

De plus, à cette contradiction axiologique s'ajoutent des oscillations téléologiques. Tout d'abord, une ambivalence sur la dimension comportementaliste existe au sein des cadres prescriptifs. Si tous deux semblent écarter les approches dogmatiques fondées sur l'inculcation de gestes, *la lettre* donne comme finalité « la nécessité pour tous d'adopter des comportements propices à la gestion durable » (MEN, 2004), ce qui se traduit par « l'acquisition de connaissances et de comportements » à l'école primaire. De plus, l'ÉDD est présentée prioritairement, dans *la lettre*, comme une éducation du futur citoyen alors que dans *l'esprit* elle s'est révélée, dès 2008, être également un levier de la formation du futur acteur économique : « les entreprises sont en demande de jeunes formés au développement durable ou plus précisément de jeunes issus de formations les conduisant à des métiers concourant au développement durable. » (Bregeon, Faucheux & Rochet<sup>10</sup>, 2008, p. 10), ce qui s'est finalement concrétisé par une redéfinition de certains baccalauréats professionnels et technologiques, dont la filière Sciences et techniques industrielles et du développement durable (STIDD), avec comme finalité la formation à des métiers pour une croissance verte (Girault, Zwang & Jeziorski, 2013).

En outre, d'un point de vue praxéologique et comme l'ont déjà analysé Nicole Tutiaux-Guillon (2006) puis Benoît Urgelli, l'ÉDD est hybride « entre un modèle positiviste et républicain (fondé sur la neutralité et l'objectivité scientifique) et le modèle constructiviste et critique (mobilisant les débats argumentés) » (Urgelli, 2009, p. 88). Ancrée dans la tradition française de l'éducation à la citoyenneté (Sauvé, 2006 ; Tutiaux-Guillon, 2006), l'ÉDD est promue comme formant à l'esprit critique, ce qui a pour conséquence, autant dans *la lettre* que dans *l'esprit*, de mettre en avant le débat argumenté comme stratégie pédagogique. Mais, si l'on s'en tient à *la lettre*, le développement durable *lui-même* n'est jamais débattu, ce qui est contradictoire. En 2008, l'objet est scolarisé en géographie, accompagné des prescriptions pédagogiques suivantes : « Une étude de cas, placée en tout début de programme permet, en posant les trois dimensions du développement durable, d'appréhender simplement le concept [...] [pour qu'] au terme de l'année de 5<sup>e</sup>, les élèves so[ie]nt capables, confrontés à l'étude d'un territoire, de mobiliser les trois dimensions du développement durable » (MEN, 2008, p. 21). L'objet ainsi réifié sert de grille de lecture du monde, ce qui le sort, de fait, du champ des débats possibles.

Or l'analyse de la dimension épistémologique montre que, s'il est nouvellement intégré dans les programmes de géographie comme un concept (c'est à dire comme savoir scientifique relevant de l'ÉDD, au même titre que la biodiversité en *sciences de la vie et de la Terre* et dans les deux disciplines<sup>11</sup>, l'énergie, l'alimentation, les risques majeurs, le paysage, l'air et l'eau), l'objet développement durable a cependant un

10 Précisons que le rapport Bregeon, dont on pourrait objecter qu'il n'est pas une production directe de l'Éducation nationale, a été rédigé « avec le concours » de Jean-Michel Valantin, haut fonctionnaire au développement durable à la DGESCO.

11 Classé par occurrence, du plus fréquent au moins fréquent dans les programmes.

statut épistémologique à interroger. En effet, il ne renvoie pas à une idée univoque<sup>12</sup> et la définition la plus connue du rapport Brundtland, reprise par l'Éducation nationale, « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs », ne définit précisément ni le développement, ni les besoins humains (Maris, 2006). Sa caractéristique est donc l'absence de limites, ce qui a conduit Sylvie Brunel à le qualifier d'« englobant » voire de « glouton » (2012). En d'autres termes, si la définition du développement durable n'est pas éclairante, il est encore plus difficile d'établir ce qu'il n'est pas. Or selon Gaston Bachelard, « une connaissance qui manque de précision ou, pour mieux dire, une connaissance scientifique qui n'est pas déterminée avec ses conditions de détermination précise n'est pas une connaissance scientifique » (Bachelard, 1993 [1934], p. 87). Pour autant, *la lettre* prescrit que l'ÉDD doit « former à une démarche scientifique » et reposer sur des « connaissances scientifiques avérées » (MEN, 2007).

Derrière les principes de neutralité et de scientificité, l'ÉDD est donc caractérisée par des incohérences. Dans quelle mesure peuvent-elles constituer des obstacles à une politique axée sur les médias éducatifs ? Des réponses ont été apportées par l'enquête de terrain.

### 3. Deuxième axe : une enquête auprès de personnels légitimant les expositions

#### 3.1. Méthodologie de l'enquête

Dix-sept membres de l'Éducation nationale<sup>13</sup> qui ont eu, de par leurs fonctions ou leurs missions, à légitimer au moins une exposition itinérante, ont été interrogés. Les enquêtés occupent divers postes : hauts fonctionnaires (EN 9, 10, 11, 16), inspecteurs pédagogiques régionaux en charge de l'ÉDD (EN 3, 12, 17), personnels de direction et responsables de médiathèques dans le réseau de documentation (EN 4, 5, 6, 8, 14, 15) et enfin webmestres de sites internet spécialisés en ÉDD (EN 1, 2, 7). Les entretiens semi-directifs réalisés portaient sur deux thèmes principaux. Il s'agissait de connaître les critères d'acceptation ou de rejet des expositions et, en complément, des questions étaient posées pour cerner l'attendu vis-à-vis de ces médias en termes éducatifs.

Pour étayer les entretiens, des exemples d'expositions légitimées ont été présentés. Soit il s'agissait d'expositions avec un logotype institutionnel, le présumé étant que l'enquêté avait été impliqué dans son attribution, soit il s'agissait d'expositions présentant des aspects contradictoires avec *la lettre*. L'une d'entre elles, réalisée par un éditeur privé<sup>14</sup>, peu connu du grand public et portant sur le développement

---

12 Dès 1990, soixante définitions de DD différentes étaient déjà identifiées dont six dans le Rapport Brundtland, distinguées en deux grandes catégories : « écocentree » et « anthropocentree » (Comélieu, 1994).

13 Notés EN et numérotés de 1 à 17.

14 Lequel ne sera pas nommé, ni l'exposition, de manière à ne pas faire de publicité dans cet article.

durable, était le support d'un exercice : l'exposition serait-elle ou non retenue ? Son producteur affirme avoir reçu une validation pédagogique d'un rectorat, elle a donc fourni un bon matériau pour l'affirmation de critères de légitimation.

### **3.2. Diverses modalités de légitimation éducative**

Plusieurs modalités de légitimation aboutissent à l'intégration des expositions dans le milieu scolaire. Le quitus le plus aisément identifiable est le logotype officiel, qui peut être ministériel, académique ou du réseau de documentation. Ces marques peuvent signifier des coproductions, c'est-à-dire des contributions égales à la réalisation de la ressource. Mais la plupart du temps, le producteur est maître d'ouvrage et d'œuvre et il signale l'implication éditoriale de l'institution par son sceau sur le support médiatique. Loin de correspondre à une contribution essentielle, le logotype renvoie cependant souvent à un rôle de conseil ou de validation de l'Éducation nationale ; le plus important pour le partenaire étant d'obtenir l'agrément pour faciliter la diffusion de sa production dans l'École.

Outre l'estampille, la légitimation est effective si les expositions sont choisies par des membres habilités de l'Éducation nationale, via des voies matérielles ou virtuelles de diffusion. Les premières sont assurées par les établissements du réseau, fers de lance de la politique documentaire, vers lesquels les usagers du système éducatif se tournent car ils en escomptent une expertise pédagogique : « *L'expertise documentaire, qui fait qu'effectivement, si on l'a sélectionnée, c'est parce que c'est une exposition de qualité* » (EN 4). Les deuxièmes concernent des sites internet institutionnels, dévolus ou non à l'ÉDD, qui publicisent directement des expositions en les nommant ou indirectement, par le biais de leurs producteurs.

Les modalités de concertation avant la mise en ligne sont à géométrie variable. Pour la vingtaine de sites académiques dédiés à l'ÉDD, le contenu peut être avalisé par un comité de pilotage ou par un groupe plus restreint, placé sous la houlette d'un inspecteur. Mais par manque de temps, la délégation de validation à un webmestre est souvent de mise. Pour le pôle national de compétence, un chef de projet est en charge du site internet, sous couvert d'un comité d'orientation scientifique et pédagogique qui, au moment de l'enquête<sup>15</sup>, comprenait des membres de l'inspection générale et de la DGESCO, et aussi des représentants de l'Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie (ADEME) et de l'Institut de recherche et de développement (IRD). Dans quelle mesure ces partenariats peuvent-ils influencer les choix documentaires ?

### **3.3. Des critères liés aux missions de service public : neutralité et gratuité pour l'utilisateur**

Avant les considérations relatives à l'ÉDD, les réponses apportées par les enquêtés ont porté sur la nécessité d'inscrire la sélection des expositions dans les missions de

---

15 L'enquête a été menée mi 2012.

service public. Cet impératif a, tout d'abord, des implications en termes de contenus. Les ressources qui contreviendraient aux principes de neutralité et de laïcité de l'École, pour leurs propos déontologiquement contestables, incitant par exemple à la haine ou pouvant heurter la sensibilité des publics scolaires, sont donc écartées. Les membres du réseau de documentation ont de plus insisté sur l'attention qu'ils portaient à sélectionner des expositions mobilisables dans le cadre des programmes.

Mais l'obligation pour les services publics d'éducation de garantir la gratuité à l'élève est un facteur qui détermine l'accès des productions culturelles à l'École, bien au-delà de leurs contenus, comme l'a déjà montré Pierre Moeglin (2004). S'il est aisé de faire des liens vers des expositions gratuites via les voies virtuelles de légitimation, le principe de gratuité n'est pas facile à conjuguer avec l'acquisition sur un marché de productions issues d'éditeurs privés, comme les agences d'expositions. Comme les établissements du réseau de documentation sont autonomes financièrement, l'organisation de la sélection et de la circulation matérielle des expositions dépend de leurs moyens, souvent limités. Aussi, les partenariats permettant de bénéficier d'expositions gratuites sont les bienvenus, que ce soit par mécénat, en coproduction, ou par des accords locaux sur des fonds documentaires. L'ADEME a, par exemple, cédé ses expositions au centre de documentation d'Amiens. Ces arrangements partenariaux sont fortement susceptibles de s'enchevêtrer avec le point nodal de la légitimation éducative des ressources en ÉDD : l'identité du producteur.

### **3.4. Des légitimations éducatives centrées sur l'identité du producteur**

Les cadres prescriptifs de l'ÉDD ne sont quasiment pas pris en compte dans les procédures de légitimation éducative des expositions itinérantes. Schématiquement, plus on s'éloigne des décideurs, moins l'ÉDD est connue. De plus, comme développé plus haut, l'ÉDD est caractérisée par des labilités qui nuisent à sa lisibilité. De surcroît, l'objet développement durable, interprétable à souhait, ne peut pas constituer un appui pour saisir cette éducation. En l'absence de cahier des charges, les responsables de médiathèque se basent donc sur leurs « savoirs professionnels sur l'enseignement et la formation » (Alpe, 2006, p. 239) pour sélectionner les expositions qui leur semblent pertinentes :

*« À quatre-vingts pour cent, c'est un feeling qui est basé sur l'expérience, sur la pratique, sur les besoins, mais c'est pas objectif. Moi je n'ai jamais vu de grille d'analyse des ressources qui rentraient au CRDP. Enfin, il y a des comités d'achat, il y a des discussions, il y a des débats collectifs, mais moi je n'ai jamais vu de référentiel. C'est toujours subjectif. Alors subjectif basé sur une longue expérience, il y a quand même des personnes qui sont là depuis 20 ans, mais subjectif quand même. » (EN 5)*

Cette part subjective se cristallise, pour tous les cadres qui sélectionnent, publisent ou coproduisent des expositions, autour de la capacité à pouvoir identifier et qualifier le producteur : « Une maison d'édition sérieuse, c'est un critère ! » (EN 11). Ce point commun fonde cependant, non pas une, mais des légitimations éducatives qui peuvent potentiellement aboutir à la sélection de profils d'expositions différentes.

À partir des travaux d'Yves Alpe (2006), trois types de légitimation éducative ont pu être mis en évidence : politique, scientifique et institutionnelle.

### **3.4.1. La légitimation politique : l'alliance d'intérêts avant la pédagogie**

La légitimation politique correspond à une validation du média via l'exercice d'un pouvoir. Depuis la production industrielle de médias éducatifs, des éditeurs se rapprochent des représentants du ministère pour faciliter l'accès à l'École de leurs produits culturels (Moeglin, 2004). Les opérations centralisées affichant le logotype ministériel ne dérogent pas à cette règle : « Yann Arthus-Bertrand, comme Deyrolle, ils s'adressent au ministre » (EN 9). Le cabinet prend seul la décision d'ancrer l'exposition dans l'ÉDD puis une chaîne d'exécution est en charge de travailler avec le partenaire, pour la mettre en adéquation avec les priorités de l'Éducation nationale<sup>16</sup>. Les expositions remontent ensuite le circuit hiérarchique et « si jamais le ministre veut changer au dernier moment des choses, c'est sa prérogative absolue » (EN 11). Représentative de ce qu'un interlocuteur a qualifié de « loi d'airain »<sup>17</sup> (EN 9), cette légitimation peut aller jusqu'à faire fi des objectifs pédagogiques prescrits :

*« Une exposition comme celle de Yann Arthus-Bertrand, c'est d'abord une convention passée entre un cabinet et un homme d'affaire. [...] Sur des bases qui sont celles d'un contrat avec un contenu plus ou moins défini, globalement avec des objectifs qui sont ceux d'abord de la personne proposante, Yann Arthus-Bertrand, avec une forte composante de militantisme et de prosélytisme et, de la part du cabinet, une part d'opportunisme dans la mesure où ce sont des opérations médiatiques, médiatisables et affichables. Donc, il y a disons une alliance objective qui se fait à ce moment-là. »* (EN 16)

Le ministère cherche à s'adjoindre l'image médiatique et de respectabilité des partenaires pour communiquer sur la mise en œuvre de la politique éducative, mais au risque d'entraver la définition de critères de sélection de ressources en accord avec les prescriptions de l'ÉDD :

*« Quand on voit l'exposition de Yann Arthus-Bertrand sur la biodiversité, on n'aurait jamais du la valider [car] on était plus sur de l'affectif, l'impact de l'image au niveau affectif sur le public que sur la possibilité de générer des vrais questionnements en matière de développement durable. »* (EN 17).

En effet, à partir du moment où les expositions les plus diffusées dans les classes sont caractérisées par une approche émotionnelle, en l'absence de connaissance de la lettre, les personnes non spécialistes de l'ÉDD n'y voient pas un hiatus par rapport aux orientations officielles. D'autres critères entrent cependant en ligne de compte.

### **3.4.2. La légitimation scientifique : l'expertise comme garantie**

La légitimation scientifique est donnée au média en fonction du savoir académique qu'il est censé porter. Dans une perspective de transmission des savoirs, les

<sup>16</sup> Sur lesquelles nous reviendrons ci-après, en décrivant la légitimation institutionnelle.

<sup>17</sup> La loi d'airain est un concept sociologique qui désigne le fonctionnement oligarchique de toute organisation, même démocratique.

enquêtés ont souvent évoqué qu'une exposition de bonne qualité devait contenir des propos scientifiques justes, fiables et valides. L'expertise du producteur ou la présence d'un comité scientifique constitue une garantie. Les productions des instituts de recherche sont en particulier très appréciées car elles bénéficient du « *repérage dans une offre (sites publics, grandes institutions) dont on peut penser que le site, l'éditeur, est en soi déjà une référence.* » (EN 13)

Mais le crédit apporté à l'expertise des producteurs peut suffire pour légitimer l'exposition, avant même que son contenu ne soit étudié. Cet *a priori* sur la ressource est renforcé lorsque des partenariats assoient la position du producteur. C'est le cas de l'ADEME dont le poids institutionnel prévaut à toute autre forme d'exploration de la ressource pédagogique :

*« Parce qu'on estime que l'ADEME c'est institutionnel, donc pour nous on n'a pas à interroger les contenus de quelque chose qui vient directement d'un ministère [...]. L'avis d'expertise qui vous interroge, on vous le dit très clairement, il y a ce qui est du domaine venant d'autres ministères, d'organismes liés, voire qui ont signé des conventions avec ce ministère, c'est le cas de l'Éducation nationale, et là, nous, on n'interroge pas les contenus du tout! »* (EN 6)

L'adéquation pédagogique de la ressource avec les objectifs éducatifs ne se pose donc pas non plus dans le cas de la légitimation scientifique car, dans cette logique, les enquêtés estiment que la pédagogie est le domaine réservé du professeur. Mais s'il est bien entendu que les outils pédagogiques prennent sens au sein d'une démarche, les expositions sont aussi des médias qui mettent en interaction directement le concepteur et le visiteur, au centre de documentation et d'information par exemple, sans que l'enseignant ne joue un rôle de médiateur. La question de la qualité pédagogique intrinsèque de l'exposition vis-à-vis des objectifs de l'ÉDD reste donc posée. Les aspects pédagogiques prévalent-ils lorsque la légitimation s'ancre dans la politique éducative ?

### **3.4.3. La légitimation institutionnelle : la conformité avant la pluralité**

La légitimation institutionnelle, c'est-à-dire la part de légitimation dépendante du projet politique de l'ÉDD, est faible car elle est réduite aux personnes qui connaissent bien cette éducation. Cette légitimation est peu basée sur des critères praxéologiques comme, par exemple, la présence de points de vue contradictoires pour initier un débat ou de plages visuelles variées (dessins, schémas, photographies, graphiques, etc.) pour induire un travail interdisciplinaire. *A contrario*, la focalisation a lieu sur les aspects axiologiques et téléologiques ce qui conduit à la mise à l'écart systématique de certains producteurs :

*« C'est-à-dire que vous ne trouverez pas [sur le site], ça c'est un choix dès le début, d'association militante. [...] Vous ne trouverez pas Greenpeace, vous ne trouverez pas la Fondation Nicolas Hulot. [...] Donc là, il y a des... c'est un a priori. [...] on ne peut pas aller vers des points de vue militants. C'est aussi simple que ça. Ça ne veut pas dire que le travail des associations militantes n'est pas bon... Mais nous ne sommes pas dans le même registre... [...]. On pointe vers des ressources institutionnelles,*

*d'organisations scientifiques, d'organisations internationales, mais pas associatives. Mais c'est un choix éditorial, hein !»* (EN 7)

Alors que les expositions de la fondation *GoodPlanet*, qui a des engagements militants, sont légitimées, ce rejet des productions d'associations environnementales, sur le présupposé qu'elles véhiculeraient biocentrisme et catastrophisme, est discutable. D'une part, les activités militantes ne préjugent pas de la production de ressources scientifiquement solides, axiologiquement neutres ou pédagogiquement intéressantes, d'autre part, dans le cadre d'une éducation à l'esprit critique, censée caractériser l'ÉDD, il peut être intéressant de disposer de ressources développant des points de vue très différents, voire même contradictoires. L'exclusion de principe de certains producteurs semble donc plutôt marquer la négation d'une éducation pluraliste.

De fait, lors des coproductions à l'échelle nationale, les apports des hauts fonctionnaires sur les contenus, qui ont lieu *après* la légitimation politique, semblent davantage se concentrer sur les valeurs et les finalités des supports médiatiques que sur leurs aspects éducatifs<sup>18</sup>. Il s'agit, entre autres, de « *s'assurer que telle ou telle image, ou commentaire ne va pas à l'encontre de choix gouvernementaux clairs* » (EN 9). Parmi ces choix, figure la finalité économique :

*« Sur ces questions-là, moi je voulais veiller à ce qu'il n'y ait pas l'assassinat des entreprises, d'entreprises françaises par exemple. Je ne voulais pas qu'apparaisse l'idée que toute l'industrie était naturellement polluante, très mauvaise, parce que, évidemment, l'Éducation nationale, doit à notre sens porter... parce que sans industrie, il n'y a pas d'emplois ! »* (EN 11).

Les inflexions sur les contenus s'inscrivent donc dans *l'esprit* plutôt que dans *la lettre*, témoignant d'une certaine instrumentalisation de cette éducation.

Au cœur de la légitimation éducative se logent donc des enjeux de pouvoirs sur le contrôle de l'espace symbolique de communication qu'est le milieu scolaire, autant du côté des producteurs qui se mettent en relation avec les représentants de l'institution, que du côté des cadres de l'Éducation nationale qui s'appuient sur eux pour porter les valeurs et les visions du monde qu'ils jugent pertinentes. Par ailleurs, l'ouverture sélective de cet espace à des organismes réputés, comme sa fermeture systématique aux structures susceptibles d'outrepasser les limites axiologiques et téléologiques autorisées, semblent garantir à l'institution le respect de ses principes. Pour autant, les conséquences de ces acceptations ou de ces rejets, parfois presque « à l'aveugle », sont-elles mesurées au regard de ses propres objectifs ? Quels impacts ont ces logiques de légitimation sur les contenus des expositions effectivement retenues ?

18 Nous n'évoquons pas ici les documents d'accompagnements mais le contenu même des expositions, tel qu'il apparaît aux élèves après la coproduction.

## 4. Troisième axe : analyse des expositions légitimées pour l'ÉDD

### 4.1. Méthodologie d'analyses quantitative et sémiotique des expositions itinérantes

Le panorama des expositions ayant obtenu une valeur pédagogique pour l'ÉDD a été établi à partir des différentes modalités de leur légitimation. Le corpus établi a été soumis à une première série d'analyse quantitative : nombre d'expositions, producteurs principaux, publics désignés, thématiques principales, etc. Puis, pour les sept thématiques les plus représentées (figure 1), une analyse sémiotique a été menée, qui s'inscrit dans un cadre théorique pragmatique que Jean-Jacques Boutaud et Eliséo Véron ont défini comme une « sémiotique ouverte » (2007) dont l'« objet est la circulation des discours au sein de la société » (p. 18) et dont la limite est ici l'absence d'étude en réception du public scolaire. Il s'agissait cependant de comprendre en quoi les contextes institutionnels, culturels et économiques de production, ainsi que les intentionnalités communicationnelles des producteurs pouvaient éclairer à la fois le contenu de ces médias du point de vue du signifié mais aussi du point de vue des plages visuelles privilégiées (tableau, dessin, photographies, graphiques, etc.).

L'analyse a été centrée sur les panneaux des expositions eux-mêmes, étant donné que ces exhibits sont trouvés seuls dans 92 % des cas. Au sein de ces documents scriptovisuels où textes et images sont imbriqués, une lecture sélective des « *textes images* »<sup>19</sup> (Poli, 2002) et une analyse des propriétés communicationnelles des plages visuelles a permis de déduire des thèmes – ce dont il est question – et leurs angles d'approches – la façon dont les thèmes sont cadrés<sup>20</sup> – pour *in fine* en déduire le ou les objectif(s) de chaque exposition étudiée à partir d'une typologie établie en muséologie au Muséum national d'histoire naturelle (Quertier & Girault, 2011 ; Zwang & Girault, 2011). Un résumé des objectifs des expositions environnementales, de quelques angles d'approches caractéristiques (sur les 21 identifiés) ayant permis de les déterminer, ainsi que des exemples de plages visuelles employées pour chaque objectif sont donnés dans le tableau 1 (page suivante).

Une exposition peut combiner plusieurs de ces objectifs. En mettant en correspondance la typologie des objectifs des expositions environnementales avec les orientations de *la lettre* de l'ÉDD, les expositions itinérantes retenues devraient donc avant tout *faire débattre* et *faire comprendre* et non pas *faire ressentir* et *faire agir*. Les expositions qui servent de *faire valoir* devraient aussi être exclues des choix documentaires car elles sont en contradiction avec le principe de neutralité de l'École.

19 Titre, sous-titres, chapeau, paragraphes, mots en gras, mots en couleur, surlignés, soulignés, en décrochement, etc. Pour le détail de la prise d'informations au sein des panneaux, nous renvoyons le lecteur à Zwang & Girault (2011).

20 Par exemple, dans une exposition ayant pour thématique les déchets, le thème de la gestion des déchets peut être abordé avec plusieurs angles d'approches différents : comportementaliste, technique, historique, etc.

Objectif de l'exposition	Faire ressentir	Faire connaître	Faire comprendre	Faire agir	Faire débattre	Faire valoir
Exposition basée sur...	l'induction d'émotions positive (esthétique, affective) ou négative (indignation, peur)	la description seule, sans explication	l'explication de savoirs circonstanciés ou de mécanismes complexes	la prescription ou la proscription de gestes ou d'attitudes	l'induction de questionnements	la promotion d'actions du producteur ou de ses partenaires
Angle d'approche caractéristique de l'objectif	Environnemental (faute d'un terme plus approprié)	Historique	Scientifique	Comportementaliste	Dualiste	Exemplarité (de l')
Le thème abordé par...	la présentation des conséquences environnementales des activités humaines sur la biosphère	la présentation d'événements emblématiques qui se sont passés dans l'histoire d'une population donnée	une ou des explications renvoyant à des concepts scientifiques, par la présentation de protocoles ou de résultats de recherche	la présentation de gestes à réaliser ou à ne pas réaliser	des aspects contradictoires, rendant compte de la complexité des points de vue	une ou des pratiques exemplaire(s), réalisé(es) par un acteur social identifié, qui peut être le producteur
Exemple de plage visuelle	Photomontage montrant des activités humaines nocives pour l'environnement	Cartes postales anciennes	Graphiques présentant des résultats	Dessins de personnages agissants	Le support graphique dépend du contexte	Photographie d'une réalisation du producteur

Tableau 1 : correspondance entre des angles d'approche des thèmes et les objectifs des expositions environnementales

#### **4.2. Une sélection thématique peu dépendante des programmes**

Début 2012, 196 expositions itinérantes avaient été légitimées comme médias éducatifs pour l'ÉDD. Les dates d'édition, qui s'étendent de 1990 à 2011, suggèrent qu'il y a eu un large « recyclage » de productions sélectionnées ou coproduites au préalable dans d'autres cadres éducatifs. De fait, les descripteurs des centres de documentation ne sont pas unifiés puisque les mêmes expositions peuvent être étiquetées ÉDD ici, ÉE là ou tout à fait autrement ailleurs. À titre d'exemple, l'exposition *Les décibels à l'appel* (ADEME, 2004) est jugée pertinente pour l'ÉDD par les centres du Nord-Pas-de-Calais et d'Amiens, mais elle est rangée dans la catégorie « Culture scientifique et technique » en Pays-de-Loire et « Santé et environnement » en région Centre.

Au-delà de la méconnaissance de l'ÉDD et de son manque de lisibilité, la question de sa spécificité est à poser comme explication des divergences constatées. Bâtie sur un mot-valise, les thématiques qui s'y affèrent ne sont pas identifiables par des limites conceptuelles. Aussi, malgré les déclarations des enquêtés sur les critères de sélection en lien avec les programmes, les proportions des thématiques retenues n'y sont plutôt pas corrélées. En effet, si le développement durable, la biodiversité et l'énergie ont été privilégiées, à leurs côtés, l'eau et les déchets représentent une part très importante par rapport à leur place dans les curricula prescrits, tandis que l'alimentation, les risques et la pollution de l'air, présents dans les programmes, sont très minoritaires dans les expositions sélectionnées (figure 1, page suivante).

La recherche d'appuis pédagogiques pour les enseignants a probablement conduit les membres du réseau de documentation à sélectionner préférentiellement des expositions sur la thématique du développement durable. Cependant, une part de légitimation sociale (Alpe, 2006) due à la forte présence de cet objet dans les médias n'est pas à exclure, d'autant que d'autres sujets d'actualités ont été retenus, comme la biodiversité et le changement climatique. Les agences d'expositions, comme les instituts de recherche, inscrivent en effet fréquemment leurs productions dans des logiques d'agenda politico-médiatiques, en s'appuyant sur des événements internationaux (année polaire internationale, année de la biodiversité, etc.). Le choix d'expositions en fonction de l'identité du producteur explique enfin la fréquence des thématiques observée. La forte légitimité dont bénéficie l'ADEME en fait le producteur principal du corpus (38/196), ce qui aboutit à une sélection préférentielle des thématiques qui sont ses domaines d'expertise : les déchets, l'énergie et les transports.

#### **4.3. Un panel d'expositions essentiellement issu de producteurs extérieurs au monde éducatif, souvent partenaires de l'Éducation nationale**

Les expositions du corpus ont été conçues par 65 producteurs dont les statuts sont très différents. Mais cette diversité s'estompe dans les choix préférentiels de l'institution qui privilégie les expositions d'organismes publics. Ainsi, les organisations privées subventionnées par l'État, qui équivalent à la moitié des producteurs, ne sont

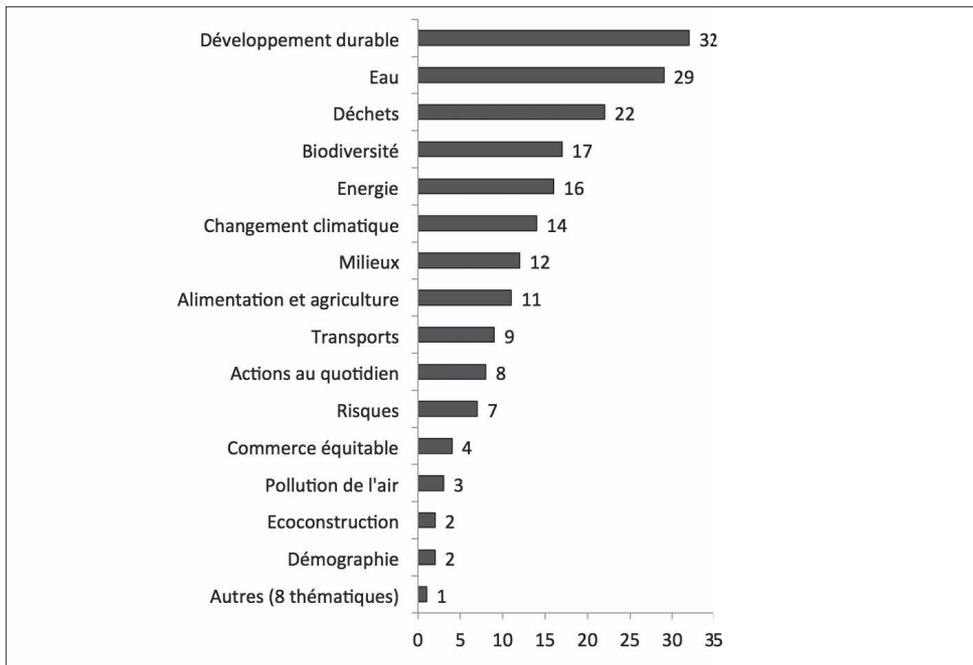


Figure 1 : répartition des expositions du corpus en fonction des thématiques principales (n = 196)

à l'origine que d'un tiers des expositions légitimées (tableau 2), avec une préférence marquée pour les associations de solidarité internationale et de culture scientifique et technique. Le corollaire des logiques électives basées sur le producteur est la légitimation de nombreuses productions n'ayant pas pour vocation d'entrer à l'École. Avec 75 % d'expositions issues d'organismes ayant des missions de diffusion, d'information, de sensibilisation ou de communication (agences de l'environnement, instituts de recherche, agences d'expositions, etc.), elles ont été principalement conçues pour le grand public (figure 2).

Statuts de producteurs	Répartition des producteurs d'expositions en fonction de leurs statuts (en pourcentage)	Répartition des expositions en fonction des statuts de leurs producteurs (en pourcentage)
Organismes publics	29 %	45 %
Structures privées subventionnées	51 %	35 %
Sociétés privés	20 %	20 %
Total	65 producteurs	196 expositions

Tableau 2 : analyse du corpus d'expositions en fonction du statut des producteurs

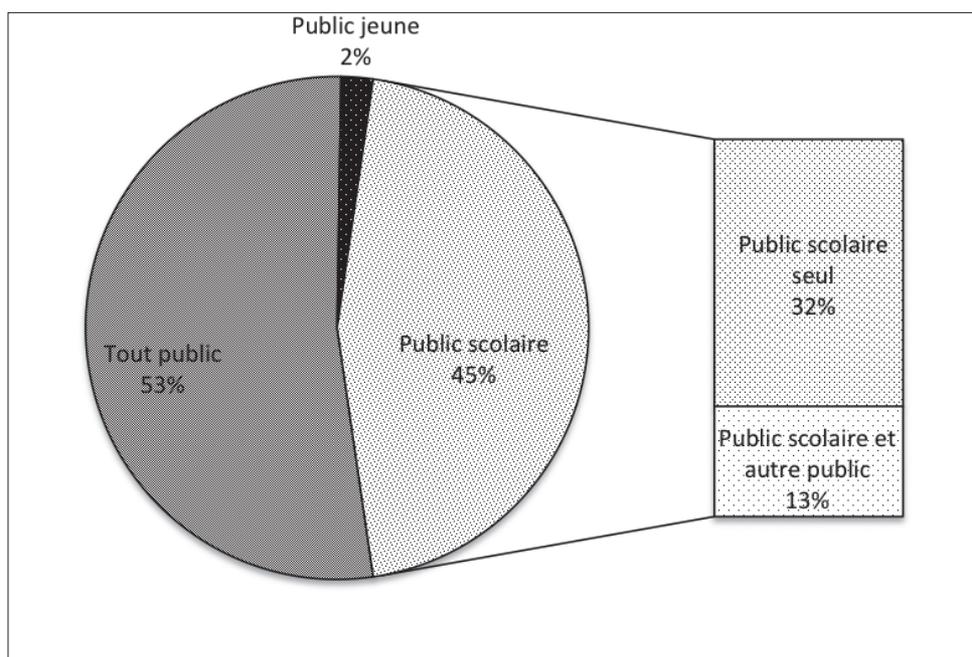


Figure 2 : répartition des expositions (en pourcentage) en fonction du public désigné par le producteur (n = 196)

Seules un tiers des expositions (63/196) ont été réalisées uniquement pour le public scolaire (figure 2) dont 24 sont pourvues d'un logotype de l'Éducation nationale. Ces dernières sont réalisées dans le cadre de coopérations avec des partenaires variés, allant de la fondation *GoodPlanet* aux entreprises telles que la SNCF, Deyrolle et la CASDEN, en passant par des agences environnementales (AREHN, ADEME), l'IRD et des associations possédant un agrément ministériel telles *Orcades*<sup>21</sup> et l'IFFO-RME<sup>22</sup>. La recherche du *quibus* pédagogique a conduit de multiples producteurs à se rapprocher de l'institution scolaire qui, elle-même, s'entoure de partenaires pour des raisons de coût. L'exposition *Terre d'Outre mer, une tradition d'innovation*, réalisée en 2011 par le CNDP, suite à une commande du ministère<sup>23</sup>, a par exemple conduit l'établissement à chercher 24 partenaires publics et privés<sup>24</sup> (un par panneau), pour assurer l'édition de 70 000 exemplaires.

21 Association d'éducation à la solidarité internationale.

22 Institut français des formateurs risques majeurs et protection de l'environnement.

23 Source : EN 15.

24 Dont trois ministères (l'Intérieur, la Culture et l'Agriculture), trois universités (Strasbourg, Nouvelle-Calédonie, Réunion), huit instituts de recherche (le Centre national d'études spatiales, le CNRS, l'IRD, l'INRA et l'Institut de physique du globe de Paris, entre autres), une collectivité territoriale (la région Réunion) et deux entreprises (EDF et Orange).

Alors que ces alliances témoignent que les parties en présence souhaitent « avoir » des partenaires plutôt que « d'être » partenaires (Bruxelle, 2004), les structures qui tissent des liens, aussi instrumentaux soient-ils avec l'institution scolaire, voient la légitimation de leurs productions renforcée. En effet, parmi les dix producteurs qui produisent à eux seuls 61 % des expositions, sept sont partenaires de l'Éducation nationale<sup>25</sup>. Outre la participation de l'ADEME et de l'IRD au pôle national de compétence d'Amiens, on peut citer l'engagement de l'Agence régionale environnementale de Haute-Normandie (AREHN) auprès de l'académie de Rouen dans les démarches de développement durable de l'école au lycée, ou l'organisation de formations d'enseignants sur l'eau par l'agence Adour-Garonne grâce à une convention avec l'académie de Toulouse. Mais en accordant une légitimité de fait aux productions de ces organismes, quels objectifs éducatifs se voient validés ?

#### 4.4. Les objectifs des producteurs en lieu et place des objectifs de l'École

Les résultats de l'analyse sémiotique de 110 expositions, portant sur les sept thématiques principales (réalisées par 40 producteurs, cf. annexe) conduisent à conclure à de nombreuses discordances entre les orientations de l'Éducation nationale en ÉDD et les objectifs des expositions légitimées.

Très peu d'expositions ont pour objectif de *faire débattre* (figure 3), confirmant que la formation à l'esprit critique par le support lui-même n'est pas un critère de sélection. De plus, des proportions quasi identiques entre les objectifs *faire comprendre* et *faire agir* montrent l'absence de hiérarchisation entre les expositions qui privilégient les explications, conformément à *la lettre*, et celles qui ont des versants comportementalistes, comme *la lettre* semble s'y opposer. De même, en contradiction avec les critiques formulées sur les médias, les expositions ayant pour objectif de *faire ressentir* des émotions n'ont pas été écartées et encore moins celles dont tout ou partie du contenu a été conçu pour *faire valoir* leurs producteurs et/ou leurs partenaires, y compris en coproduction<sup>26</sup>. Enfin, le premier objectif identifié, *faire connaître* peu discriminant par rapport à la politique éducative, correspond à la sélection de producteurs dont les missions principales sont l'information et la communication.

Une analyse factorielle de correspondance<sup>27</sup> (AFC) entre les modalités de légitimation et les objectifs des expositions (figure 4) permet d'établir comment certains

25 L'ADEME (avec 38 expositions), l'IRD (12), l'AREHN (12), Adour-Garonne (8), MESDD (Maison de l'environnement, des sciences et du développement durable de Saint Quentin en Yvelines) (6), *GoodPlanet* (5), Espace des sciences (centre de culture scientifique et technique situé à Rennes) (5).

26 L'exposition *Terre d'Outre mer, une tradition d'innovation* est par exemple l'occasion pour les partenaires de promouvoir leurs activités, tel EDF, qui présente les nouvelles technologies qu'elle développe en matière d'énergie.

27 L'AFC est une méthode basée sur l'analyse de données qualitatives, qui repose sur le test du  $\chi^2$ , à partir duquel une distance entre les données observées et les données théoriques est établie. Les données sont projetées graphiquement en fonction des axes d'inertie qui opposent les points qui ont les plus grandes distances, c'est-à-dire les plus grandes différences. Les données liées entre elles sont situées à proximité les unes des autres. Celles qui ne sont liées à aucune des autres sont au centre.

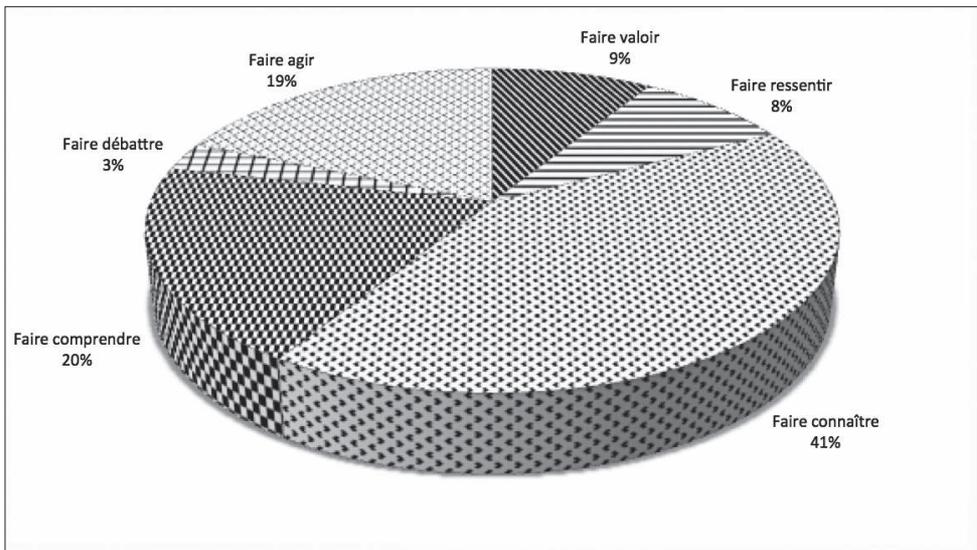


Figure 3 : répartition des objectifs des expositions (en pourcentage) (n = 110)

objectifs se voient principalement légitimés. Or, mise en parallèle d'une autre AFC, qui permet de montrer des liens entre des objectifs des expositions et des types de producteurs (figure 5), elle permet de comprendre que l'importance donnée à l'identité du producteur a eu pour conséquence l'absence de filtrage des objectifs des expositions selon les prescriptions de l'Éducation nationale. À la place, ce sont finalement les objectifs des producteurs qui se sont vus légitimés.

Tout d'abord, le *faire ressentir* est associé statistiquement au logotype institutionnel (figure 4), ce qui correspond essentiellement à la légitimation des expositions de la fondation *GoodPlanet* (figure 5) dans le cadre d'un partenariat ministériel. La légitimation politique a donc conduit l'Éducation nationale à la situation paradoxale de choisir des productions présentant une approche que sa posture officielle discrédite pour son manque de rationalité. De plus, via les sites Internet de l'Éducation nationale (figure 4), la légitimation scientifique de productions issues d'instituts de recherche entérine l'objectif du *faire valoir*. Si celles-ci ont également souvent comme objectif de *faire comprendre* des phénomènes scientifiques, à l'instar de celles produites par les associations de culture scientifique et technique (figure 5), ce sont également des supports de « communication scientifique publique » par lesquels l'autopromotion est une forme de justification des financements publics perçus (Fayard, 1988).

Enfin, le réseau de documentation sélectionne sans distinction deux objectifs très opposés : le *faire agir* et le *faire débattre* (figure 4). Cette concomitance traduit des choix documentaires qui allient logiques financières ou partenariales et tris sur la base de savoirs professionnels, en dehors de toute référence aux cadres prescriptifs, comme l'enquête l'a montrée. Ainsi les expositions qui ont pour objectif de *faire*

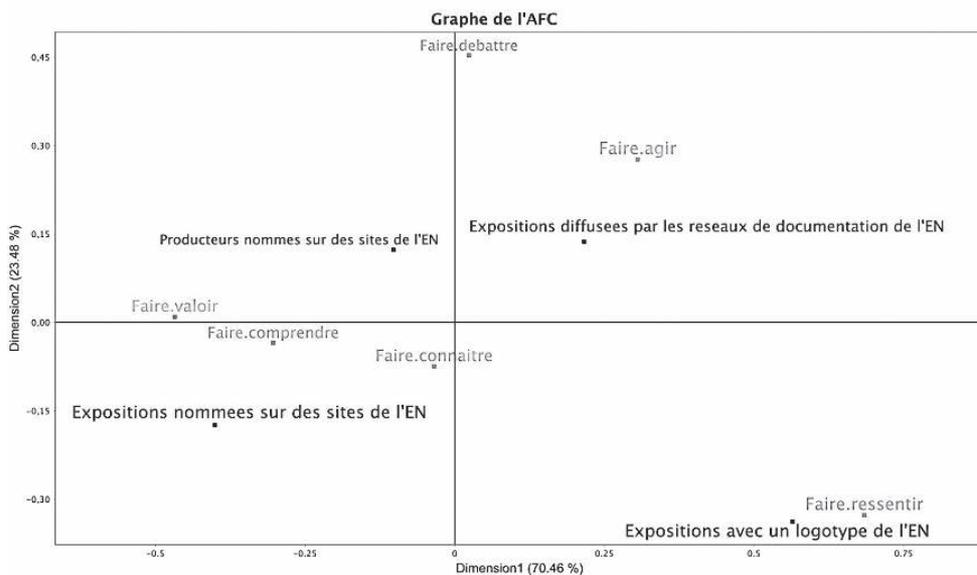
*débatte*, très minoritaires, sont plutôt légitimées via l'expression culturelle des associations de solidarité internationale (figure 5), reconnues compétentes en éducation au développement et à la solidarité, laquelle est incluse dans l'ÉDD (Zwang & Girault, 2012). Quant à la légitimation d'expositions comportementalistes, elle résulte, premièrement, des liens avec l'ADEME qui permettent à des campagnes gouvernementales gratuites sur l'énergie et les déchets d'être agréées (figure 5), deuxièmement, du choix de ressources sur la thématique spécifique du développement durable pour répondre aux besoins des enseignants de disposer d'outils pour la mise en œuvre de l'ÉDD. En effet, des études complémentaires ont montré que les expositions sur cette thématique sont caractérisées par une norme communicationnelle qui met au centre des comportements et des pratiques exemplaires au détriment des notions scientifiques (Barthes, Zwang & Alpe, 2013).

Cette caractéristique des expositions sur le développement durable *stricto sensu* se double de la présence de nombreuses représentations saillantes des conséquences directes des activités humaines sur l'environnement – oiseau mazouté, paysage de déforestation, photomontage sur fond rouge alliant déchets et colonne de fumée, etc. – ce qui, non seulement, contredit le présupposé institutionnel selon lequel le développement durable écarterait les approches dites catastrophistes mais, de plus, démontre que ces partis pris émotionnels n'ont pas fait l'objet d'une discrimination documentaire, contrairement aux recommandations officielles.

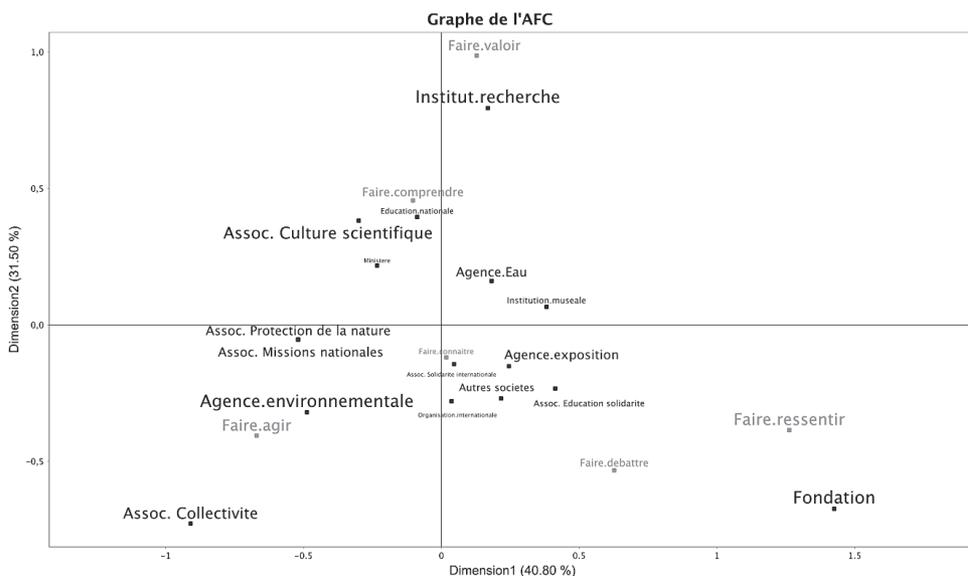
Alors que les enseignants sont incités à utiliser des outils pédagogiques légitimés par l'institution scolaire et qu'ils donnent probablement plus volontiers une valeur pédagogique à une exposition sélectionnée par les centres de documentation ou estampillée par l'institution scolaire, il est possible qu'ils recherchent en leur sein des savoirs intermédiaires leur permettant de mettre en œuvre l'ÉDD. Or ils y trouveraient davantage de contenus reflétant les expressions culturelles et institutionnelles des producteurs sélectionnés par l'Éducation nationale – les prescriptions comportementalistes de l'ADEME, l'esthétisme de *GoodPlanet*, les explications scientifiques mêlées de valorisation d'instituts de recherche ou les quelques éléments de débats soulevés par des associations d'éducation à la solidarité internationale – que des contenus triés pour leur cohérence avec *la lettre*. Contrairement à la politique documentaire souhaitée par l'Éducation nationale, ces expositions s'avèrent donc en elles-mêmes en grande majorité peu opérantes pour aider les enseignants à mettre en œuvre une généralisation de l'ÉDD conforme aux objectifs institutionnels.

## En guise de conclusion

Les contours des espaces de légitimités scolaires, dans lesquels les expositions itinérantes sont autorisées à circuler, sont dessinés par les représentations des cadres de l'Éducation nationale sur leurs producteurs. Les alliances partenariales renforcent cette logique qui aboutit à la subordination des orientations affichées par l'École aux objectifs des producteurs, qu'ils soient ou non en conformité avec les prescriptions officielles.



**Figure 4 : AFC entre les objectifs des expositions et les quatre modalités de légitimation éducative.** Ces modalités sont : apposition d'un logotype, diffusion via le réseau de documentation pédagogique, nomination d'une exposition sur un site Internet officiel académique ou national de l'Éducation nationale (EN) ou sa légitimation indirecte sur ces mêmes sites, par la désignation du producteur comme pourvoyeur de ressources pédagogiques en ÉDD.



**Figure 5 : AFC entre les objectifs de leurs expositions et les types de producteurs** Les données écrites avec les plus gros caractères sont les plus représentatives statistiquement.

Le rôle central de l'identité des producteurs dans les procédures de légitimation éducative a cependant essentiellement pour conséquence de favoriser les discours issus « d'experts », au détriment de ceux pouvant soulever la controverse, de sorte que l'institution scolaire est en contradiction avec la principale finalité de *la lettre de l'ÉDD* : contribuer à une éducation citoyenne et critique par la confrontation des points de vue. Cette dernière est d'autant moins effective que les rejets ou les acceptations de principe des productions ont pour effet de gommer le caractère pluraliste que des sources contradictoires offriraient aux élèves pour s'exercer à réaliser leurs choix.

Mais ce résultat n'est-il pas, au fond, en concordance avec *l'esprit de l'ÉDD*? Son analyse a en effet montré que l'éducation aux choix était finalement circonscrite aux limites axiologiques et téléologiques autorisées par l'Éducation nationale : l'anthropocentrisme exclusif et la finalité économique. De même, l'étude des ajustements de contenus lors de coproductions à l'échelle nationale a révélé que l'enjeu était moins l'induction d'une réflexion critique chez les élèves que le contrôle de la capacité de l'exposition à ne pas remettre en cause des valeurs ou des orientations étatiques.

À cet égard, il serait pertinent d'étendre cette recherche à d'autres médias éducatifs légitimés pour cette éducation. Par exemple, à l'aune de leur recommandation ministérielle par une lettre envoyée fin 2014 à chaque enseignant, les outils pédagogiques proposés par la fondation de Maud Fontenoy, auteure par ailleurs d'un livre intitulé *Ras-le-bol des écolos. Pour qu'écologie rime enfin avec économie* (2013), fourniraient un matériau intéressant à l'analyse croisée des enjeux politiques, communicationnels et didactiques en présence.

**Aurélie Zwang**  
zwang@mnhn.fr

## Bibliographie

- ALPE Y. (2006). Quelle est la légitimité des savoirs scolaires? In A. Legardez & L. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p.233-246.
- ARTHUS-BERTRAND Y. (1999). *La Terre vue du ciel. Un portrait aérien de la planète*. Paris : La Martinière.
- BACHELARD G. (1993/1934). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin.
- BARTHES A., ZWANG A. & ALPE Y. (2013). Sous la bannière développement durable, quels rapports aux savoirs scientifiques? *Éducation relative à l'environnement : regards – recherches – réflexions*, vol. 11, p. 81-98.
- BONHOURS G. & HAGNERELLE M. (2003). *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable*. En ligne : <<http://media.education.gouv.fr/file/01/2/6012.pdf>> (consulté le 15 mai 2016).
- BOUTAUD J.-J. & VÉRON É. (2007). *Sémiotique ouverte. Itinéraires sémiotiques en communication*. Paris : Lavoisier.
- BREGEON J., FAUCHEUX S. & ROCHET C. (2008). *Rapport du groupe de travail inter-ministériel sur l'éducation au développement durable*. Paris : ministère de l'Écologie, du Développement et de l'Aménagement durable, ministère de l'Agriculture et de la Pêche, ministère de l'Éducation nationale, ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports.
- BRUNEL S. (2012). *Le développement durable*. Paris : Presses universitaires de France.
- BRUXELLE Y. (2004). *Avoir des partenaires, ou être partenaires? Ébauche méthodologique pour des pratiques partenariales dans le cadre de l'ÉEDD*. En ligne : <[http://www.millenaire3.com/uploads/tx\\_ressm3/Yannick\\_Bruxelle\\_nov2004pdf.pdf](http://www.millenaire3.com/uploads/tx_ressm3/Yannick_Bruxelle_nov2004pdf.pdf)> (consulté le 13 mars 2015).
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- COMÉLIAU C. (1994). Développement du développement durable, ou blocages conceptuels? *Tiers-Monde. Après le sommet de la Terre : débats sur le développement durable*, vol. 35, n°137, p. 61-76.
- DGESCO-IGEN (2009). *Le développement durable. Des démarches et des entrées pour les programmes de la classe de 6<sup>e</sup> - Document ressource pour la géographie*

- en 6<sup>e</sup>. En ligne : <[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/55/7/College\\_Ressources\\_HGEC\\_6\\_Geo\\_DevelopDurable\\_127557.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/55/7/College_Ressources_HGEC_6_Geo_DevelopDurable_127557.pdf)> (consulté le 26 décembre 2015).
- DGESCO-IGEN (2010). *Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de 5<sup>e</sup>. Document ressource pour la géographie en 5<sup>e</sup>*. En ligne : <[http://media.eduscol.education.fr/file/college/60/3/College\\_Ressources\\_HGEC\\_5\\_Geo\\_03\\_DDFilconducteur\\_152603.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/college/60/3/College_Ressources_HGEC_5_Geo_03_DDFilconducteur_152603.pdf)> (consulté le 26 décembre 2015).
- FAYARD P. (1988). *La communication scientifique publique. De la vulgarisation à la médiatisation*. Lyon : Chronique sociale.
- FERRY L. (1992). *Le Nouvel Ordre écologique. L'arbre, l'animal et l'homme*. Paris : Grasset.
- FONTENOY M. (2013). *Ras-le-bol des écolos. Pour qu'écologie rime avec économie*. Paris : Plon.
- GIRAULT Y., ZWANG A. & JEZIORSKI A. (2013). Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité. *Éducation relative à l'Environnement : Regards – recherche – réflexions*, vol. 11, p. 61-80.
- GOODPLANET (2006). *Le développement durable, Pourquoi? Une exposition pédagogique pour chaque école de France*. En ligne : <<http://www.ledeveloppementdurable.fr/developpementdurable/>>(consulté le 15 mai 2016).
- HAGNERELLE M. (2009). *Forum des ressources pour l'éducation au développement durable. Conclusions*. En ligne : <[http://crdp.ac-amiens.fr/edd2/docs/evenements/foredd\\_2009\\_michel\\_hagnerelle\\_conclusion\\_090915.pdf](http://crdp.ac-amiens.fr/edd2/docs/evenements/foredd_2009_michel_hagnerelle_conclusion_090915.pdf)> (Consulté le 13 mars 2015).
- LE MAREC J. & BABOU I. (2006). Cadres médiatiques et logiques commémoratives du discours à propos de sciences. *Communication*, vol. 24, n°2, p. 74-96.
- MARIS V. (2006). Le développement durable : enfant prodige ou rejeton matriphage de la protection de la nature ? *Les Ateliers de l'éthique*, vol. 1, n° 2, p. 86-102.
- MEN (2004). *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable*. En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>> (consulté le 13 mars 2015).
- MEN (2007). *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable*. En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>> (consulté le 13 mars 2015).
- MEN (2008). *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique - Classe de cinquième*.

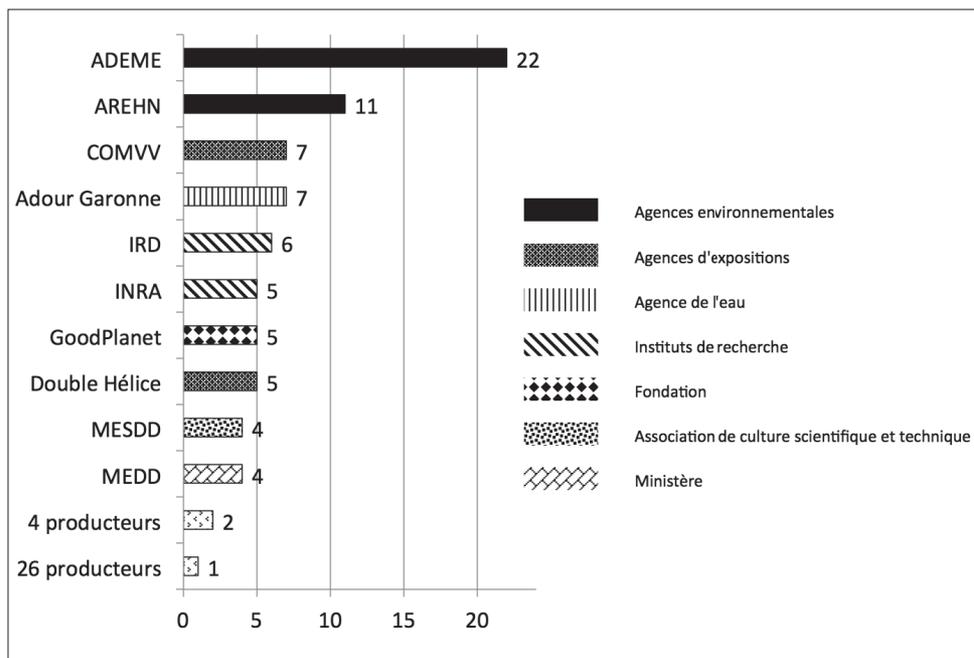
- MEN-DESCO (2007). *Écoles, collèges, lycées et EDD – « La biodiversité : tout est vivant, tout est lié »*. En ligne : <<http://eduscol.education.fr/cid47464/posters-ecole.html>> (consulté le 13 mars 2015).
- MENESR-DGESCO (2015). *Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018*. En ligne : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=85723](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723)>(consulté le 15 mai 2016).
- MENESR-DGESCO MAF 1 (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. En ligne : <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_cycles234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf)> (consulté le 15 mai 2016).
- MOEGLIN P. (2004). *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- PACCALET Y. (2004). *L'école de la nature : les planches Deyrolle*. Paris : Hoëbecke.
- POLI M.-S. (2002). *Le texte au musée : une approche sémiotique*. Paris : L'Harmattan.
- QUERTIER E. & GIRAULT Y. (2011). Tendances actuelles de la mise en exposition de la biodiversité. *Actes du colloque Éducation au développement durable et à la biodiversité*. Digne-Les-Bains : IUT de Provence, p. 34-56.
- SAUVÉ L. (2003). *Courants et modèles d'interventions en éducation relative à l'environnement, Module 5*. Université du Québec à Montréal : Programme d'études supérieures - Formation en éducation relative à l'environnement - Francophonie internationale.
- SAUVÉ L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en rapport avec les énoncés du développement durable. *Liaison Énergie*, n°72, p. 33-41.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2006). Le difficile enseignement des "questions vives" en histoire-géographie. In A. Legardez & L. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-Les-Moulineaux : ESF, p. 119-135.
- URGELLI B. (2009). *Logiques d'engagement d'enseignants face à une question socio-scientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*. Thèse de doctorat, Lyon : université de Lyon/École normale supérieure lettres et sciences humaines.
- VERGNOLLE-MAINAR C. (2008). Environnement et disciplines scolaires. *Natures sciences sociétés*, vol. 16, p. 60-66.
- ZWANG A. (2013). *Les expositions comme médias éducatifs pour l'Éducation au*

*développement durable : une légitimation en tension entre cadres prescriptifs et images des concepteurs*. Thèse de doctorat, Paris : Muséum national d'histoire naturelle.

ZWANG A. & GIRAULT Y. (2011). Tendances de la mise en exposition des thématiques du développement durable dans les établissements scolaires : le cas des expositions « prescrites » en éducation au développement durable. *Actes du colloque Éducation au développement durable et à la biodiversité*. Digne-Les-Bains : IUT de Provence, p. 179-253.

ZWANG A. & GIRAULT Y. (2012). Quelle(s) spécificité(s) pour l'Éducation au développement durable? *Spirale*, n°50, p. 181-195.

## Annexe



Producteurs et types de producteurs des expositions portant sur les sept thématiques principales du corpus (n = 110).